



UNIVERSITETET I AGDER

To obey or not to obey...?

En kvalitativ studie av læreres avvik fra organisatoriske beslutninger

Ifeta Maglic

Veileder

Helge Hernes

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2013

Fakultet for Økonomi og Samfunnsvitenskap

Institutt for Statsvitenskap og ledelsesfag

Forord

Denne masteroppgaven representerer en avslutning på masterstudiet Offentlig Politikk og Ledelse ved Universitet i Agder. Dette har vært en meget lærerik og minneverdig opplevelse for meg som student.

Oppgaven er veiledet av førsteamanuensis Helge Hernes. Problemstillingen for oppgaven er hvilke avvik fra regler lærere gjør eller vurderer å gjøre, og hvilke vurderinger de gjør i forbindelse med disse avvikene. Det vises spesielt til at avvikende atferd ikke alltid trenger å være noe negativt, men at det også i noen tilfeller kan være nødvendig og nyttebringende for en organisasjon og dens medlemmer.

Det er mange som fortjener en stor takk i forbindelse med denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Helge Hernes for all hjelp og støtte. Din tilgjengelighet og dine konstruktive tilbakemeldinger har vært avgjørende for dette arbeidet.

Videre vil jeg rette en stor takk til skolefaglig rådgiver i kommunen som spilte en avgjørende rolle i startfasen. En stor takk rettes også til de to rektorene som tok meg i mot, og bistod i prosessen med å tilrettelegge for at intervjuene kunne gjennomføres. Ikke minst vil jeg takke alle de 16 lærerne som deltok i denne undersøkelsen. Takk for at dere viste interesse for mitt prosjekt og at dere tok dere tid til dette i en ellers hektisk hverdag.

Jeg vil takke mine foreldre for all den støtte dere har gitt meg gjennom årenes løp, og for at dere alltid har hatt troen på meg. En spesiell takk går til min mamma for at du stilte opp da jeg trengte det som mest i denne skriveprosessen, og at du i perioder tok på deg alt fra barnepass til husvask. En stor takk rettes også til min søster Safeta, som tross alt sin travle hverdag som tobarns-mor har tatt seg tid til å støtte, oppmuntre og hjelpe meg med praktiske ting i forhold til denne studien. Mine kjære svigerforeldre fortjener en stor takk for at de lettet på trykket da det pågikk som verst. En spesiell takk til min svigermor Elvira, for alt du har gjort for meg, og oss, i denne perioden. Takk Alen for at du som min ektemann støtter meg i alt jeg gjør, og for at du løftet meg da jeg trengte det som mest. Sist, men absolutt ikke minst, vil jeg takke min lille, fantastiske sønn Hamza. Takk for at du med ditt tannløse smil dro meg bort fra datamaskinen og lot meg glemme oppgavens press for en liten stund.

Grimstad 30.05.2013

Sammendrag

Oppgavens fokus er avvikende organisasjonsatferd blant lærere. Studien retter seg mot avvik fra formelle organisatoriske beslutninger. Tradisjonelt sett har avvikende organisasjonsatferd blitt sett på som noe negativt og ødeleggende for organisasjoner og/eller dens medlemmer. Imidlertid viser nyere forskning at avvikende atferd i noen tilfeller også kan være positiv og nyttebringende for en organisasjon. Selv om lærere i stor grad er autonome og selvstendige i arbeidsutførelsen, har de mange regler og instruksjoner de må følge. I dette spennet mellom autonomi og selvstendighet på den ene siden, og omfattende regler og instruksjoner på den andre, er det mulig at lærere avviker fra reglene. Lærere blir sett på som en lojal og ansvarsfull yrkesgruppe som skal fungere som forbilder for elevene.

Formålet med oppgaven er å belyse hvilke avvik som begås av lærere og hva som er underliggende årsak til dette. I tillegg til at avvikenes art, omfang og karakteristikk blir presentert, er det også satt fokus på lærernes egne vurderinger i forbindelse med de avvikene som blir gjort. På denne måten ser man, gjennom lærernes egne øyne, hvorfor de velger å avvike og hvilke intensjoner som ligger til grunn. Slik kan man trekke paralleller mellom lærernes avvik og de ulike formene for avvikende organisasjonsatferd som er presentert i litteraturen på dette feltet.

Datainnsamlingen har foregått gjennom kvalitative forskningsintervju med 16 lærere på to skoler.

Funnene fra denne studien peker i retning av at lærere avviker fordi de ønsker å fremme læring og ivareta elevenes behov i forhold til dette. Lærere jobber under et enormt arbeidspress, og i mange tilfeller velger de å avvike fordi de ikke har kapasitet til å utføre alle regler og instruksjoner som de blir pålagt. I og med at de jobber tett på elevene, føler lærerne at de selv vet best hva som fremmer læring og hva som fungerer for deres klasse. Det implementeres stadig nye ting i skolen, og på grunn av tidspress og stor arbeidsbelastning, er lærerne nødt til å prioritere. Mellommenneskelige relasjoner, og tillitt mellom lærer og elev blir høyt verdsatt, og dersom lærerne føler at dette blir satt på spill, er det ikke uvanlig at de velger å avvike fra regler og instruksjoner.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
2.0 Problemstilling.....	3
2.1 Oppgavens teoretiske interesse.....	4
2.2 Oppgavens praktiske nytte.....	4
3.0 Kontekst og avklaringer.....	5
3.1 Skolens organisering.....	5
3.2 Lærernes profesjonens yrkesetiske plattform.....	5
3.3 Læreren som forbilde.....	5
4.0 Teori.....	7
4.1 Avvikende organisasjonsatferd	7
4.1.1 Positive versus negative avvik.....	7
4.1.2 Oppgaverevisjon.....	9
4.1.3 Prososial regelbryting.....	10
4.1.4 Ulike tolkninger av avvik.....	10
4.1.5 Avvikende atferd – etisk ukorrekt?.....	11
4.1.6 Sammenheng mellom destruktive og konstruktive avvik.....	12
4.1.7 Former for konstruktive avvik.....	13
4.1.8 Den gylne middelvei.....	13
4.1.9 Autonomi- positiv faktor på konstruktive avvik.....	14
5.0 Metode.....	15
5.1 Kvalitativ metode.....	15
5.1.1 Kvalitative intervjuer med lærere.....	15
5.1.2 Validitet og reliabilitet.....	17
5.1.3 Fremgangsmåte for analyse.....	17
6.0 Resultater.....	20
6.1 Utvalget.....	20
6.2 Avvikenes art, karakteristikker og omfang.....	21
6.2.1 Avvikssituasjoner.....	22
6.2.2 Årsak.....	29
6.2.3 Hvilket nivå kom regelen/instruksen fra?.....	33
6.2.4 Alvorlighetsgrad.....	35
6.2.5 Reaksjoner.....	37
6.2.6 Konsekvenser.....	38
6.2.7 Ville gjort igjen?.....	40
6.2.8 Kjønn, alder og arbeidserfaring som forklaringsvariabler.....	41
6.3 Lærernes vurderinger ved avvik.....	44
6.3.1 Elevenes beste.....	44
6.3.2 Læreren vet best.....	45

6.3.3	Enormt arbeidspress.....	47
6.3.4	Skolen i endring.....	49
6.3.5	Mellommenneskelige relasjoner.....	51
6.3.7	Lærernes handlingsrom.....	53
6.3.8	Læreren i utvikling.....	54
6.4	Oppsummering.....	55
7.0	Diskusjon.....	58
7.1	Sterke og svake sider.....	62
7.2	Implikasjoner.....	63
7.3	Videre forskning.....	63
8.0	Litteraturliste.....	64

Liste over vedlegg:

Vedlegg 1: Infoskriv til lærerne

Vedlegg 2: Intervjuguide

Liste over figurer:

Figur 6.1 Kjønn, alder og arbeidserfaring som forklaringsvariabler

Liste over tabeller:

Tabell 4.1 Varianter av rolleatferd og konsekvenser av ytelse

Tabell 5.1 Miles og Hubermans Meta-matrise

Tabell 6.1 Informanter - kjønn

Tabell 6.2 Informanter - alder

Tabell 6.3 Informanter- arbeidserfaring

Tabell 6.4 Avvik fordelt på kjønn

Tabell 6.5 Avvikssituasjoner

Tabell 6.6 Årsak til avvik

Tabell 6.7 Hvilket nivå ble det avveket fra?

Tabell 6.8 Avvikets alvorlighetsgrad

Tabell 6.9 Reaksjoner på avvik

Tabell 6.10 Konsekvenser av avvik

Tabell 6.11 Vil gjøre igjen?

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Ansatte i organisasjoner kan handle annerledes enn det som er bestemt eller det som er normene på en arbeidsplass; de utfører *avvikende atferd*. Robinson og Bennett (1995: 556) definerer avvikende atferd på arbeidsplassen som frivillige handlinger som bryter med vesentlige organisatoriske normer, og som er med på å true organisasjonen og/eller menneskene i den.

Nyere litteratur på dette fagfeltet utvider perspektivet ved å påpeke at ansattes avvik både kan være organisatorisk ønsket eller uønsket (Spreitzer og Sonenshein, 2004; Warren, 2003). Noen avvik, slik som sabotasje og underslag, er klart negative. Varsling og funksjonell ulydighet, f.eks. fordi lederen ivaretar egne interesser fremfor organisasjonens, er eksempler på positive avvik.

Warren (2003:622) viser hvordan avvikende atferd i organisasjoner kan ha katastrofale følger, ikke bare for den enkelte organisasjonen, men også for hele bransjer og samfunn. Hun påpeker hvordan Nick Leeson, en engelsk handelsmann, med sin avvikende atferd forårsaket sammenbrudd av Barings Bank, og dermed rystet hele finansnæringen. Han avvek fra reglene ved å ta uautoriserte risiko, for så å skjule sine tap i en falsk kundekonto. Dette var et større tap enn det banken kunne bære, og dermed gikk de konkurs. Men på samme måte som et avvik kan ødelegge en organisasjon, viser Warren til at et annet avvik kan redde den. En farmasøytisk forsker som uttrykker bekymring om farlige bivirkninger av et nytt legemiddel som enda ikke har blitt lagt ut for salg, kan bidra til å unngå alvorlige konsekvenser for organisasjonen, og ikke minst for samfunnet.

Staw og Boettger (1990) drøfter dette fenomenet med utgangspunkt i begrepet *oppgaverevisjon* (task revision). De konkluderte med at dersom regler, instruksjoner, retningslinjer eller prosedyrer er feilaktige eller lovstridige, da er det både hensiktsmessig og bra for organisasjonen at ansatte ser bort fra disse reglene.

Litteraturen om avvikende atferd skiller mellom regler og normer (Morrison, 2006; Spreitzer og Sonenshein, 2004; Warren, 2003). På en arbeidsplass er regler det man er pålagt å følge i form av lovgivning, prosedyrer, instruksjoner, retningslinjer, o.l. Normer, på sin side, er uskrevne regler som gjenspeiler forventningene man har til atferd og oppførsel innad i organisasjonen.

Morrison (2006:8) påpeker at avvikende atferd som bryter med formelle organisatoriske regler har fått mindre oppmerksomhet enn avvik i forhold til normer.

I denne oppgaven undersøker jeg avvik blant lærere, og jeg begrenser meg til avvik i forhold til formelle organisatoriske beslutninger. Disse omfatter direkte instruksjoner, regler og overordnede planer.

Jeg har valgt lærere fordi denne yrkesgruppen har betydelig autonomi, men også mange regler og instruksjoner som de må følge. De må innrette seg etter ordre og instruksjoner fra ledelsen, de må forholde seg til Opplæringsloven av 1998, og de til enhver tid gjeldende lærerplaner. I tillegg kommer det stadig nye kommunale og nasjonale satsninger som skal implementeres i skolen. Med et slikt krysningsspunkt, mellom autonomi og selvstendighet på den ene siden og omfattende regler og instruksjoner på den andre, er det interessant å undersøke hvilke avvik lærerne vurderer å gjøre og faktisk gjør. Samtidig er lærere en stolt og ansvarsfull yrkesgruppe som skal fungere som forbilder for sine elever.

2.0 Problemstilling

Formålet med denne studien er å belyse avvikende atferd blant en yrkesgruppe som ofte blir sett på som lovlydige og pliktoppfyllende. Her belyses hvilke avvik som er vanlige og i hvilke situasjoner de oppstår. Lærernes egne vurderinger i forbindelse med avvikene blir også en sentral del av studien.

Som en videreføring av Morrisons (2006) forskning rundt hvorfor ansatte velger å avvike har jeg utarbeidet følgende problemstillinger:

Hvilke avvik fra formelle organisatoriske beslutninger gjør eller vurderer lærere å gjøre, og hvilke vurderinger gjør de i forbindelse med disse avvikene?

2.1 Oppgavens teoretiske interesse

Det finnes en del empiriske studier som viser hva slags avvikende atferd som finnes i organisasjoner (Kidwell og Martin 2005, Morrison 2006 og Staw og Boettger 1990). Men vi vet lite om hvilke vurderinger ansatte gjør i forbindelse med vurdering og utføring av avvik. Denne undersøkelsen er teoretisk interessant i og med at den bygger på, og utvider allerede eksisterende kunnskap på dette feltet. Med tanke på at jeg ønsker å se på informantenes egne vurderinger rundt avvik, vil denne undersøkelsen være med på å sette lys på nye elementer innenfor avvikende atferd i organisasjoner. Slik Morrison (2006:8) påpeker, er det i litteraturen om avvikende atferd viet mye oppmerksomhet til avvik fra uskrevne normer. Avvik fra formelle organisatoriske beslutninger er i mindre grad belyst. Ved å fokusere på denne typen avvik kan denne oppgaven være med på å gi et teoretisk løft i forskning på dette feltet. Videre er det teoretisk spennende å ta for seg en yrkesgruppe som vanligvis ikke blir forbundet med denne typen atferd. Dette er med på å utvide horisonten i forhold til kunnskap om avvik blant spesielle yrkesgrupper.

2.2 Oppgavens praktiske nytte

Studier av avvik på arbeidsplassen er praktisk nyttig fordi dagens arbeidsliv byr på stort handlingsrom og autonomi i arbeidsutførelsen. Med en slik frihet er det også lett å gjøre ting som ikke samsvarer med regler, instruksjoner, osv. Med mitt utgangspunkt at avvik både kan være ødeleggende for en organisasjon, men også nødvendig og nyttebringende, er kjennskap om ansattes vurderinger nyttig.

I denne oppgaven rettes blikket mot et tema som angår alle organisasjoner, men som det vanligvis ikke blir snakket høyt om. Både ledere og ansatte vil ha nytte av å se at avvik på arbeidsplassen ikke nødvendigvis trenger å være destruktivt og ødeleggende for en organisasjon. Jeg mener at økt kunnskap rundt dette temaet kan være med på å belyse ulike motiver for ikke å handle i samsvar med formelle organisatoriske beslutninger i skolen. Denne studien kan bidra til at skoleledelsen får et bedre innblikk i, og kunnskap om, hvorfor ansatte velger å avvike fra formelle beslutninger, og hvilke vurderinger de gjør i forbindelse med disse avvikene. Med bedret kunnskap og forståelse om hvorfor avvik oppstår, får ledelsen bedre mulighet til å legge til rette forholdene slik at avvikende atferd blant ansatte reduseres.

3.0 Kontekst og avklaringer

3.1 Skolens organisering

Etter Stortingets bestemmelser er det kommunene som eier og har ansvar for all grunnskoleundervisning. Dette med unntak av noen få privateide skoler. Kommunen som skoleeier har ansvar for den lokale organiseringen og gjennomføringen av opplæringen i skolen. Ny kommunelov, samt justering av opplæringsloven, har gitt kommunene en bedre mulighet til å bestemme hvordan de skal styre opplæringen. Dette har gitt større frihet, men stiller også større kompetansekrav til skolene og deres ledelse. Videre delegerer skoleeier den daglige driften til den enkelte skole. Ansvar er delegert til rektorfunksjonen, og rektor må ha et tett samarbeid med skoleeier. I samarbeid med personalet skal rektor utarbeide virksomhetsplaner. Disse planene skal fungere som et styringsinstrument der de langsiktige og kortsiktige målsetningene for skolens virksomhet beskrives. En slik virksomhetsplan må baseres på de sentrale læreplanene, og være en utviklingsplan for skolens spesielle satsingsområder. Den skal også inneholde program for kompetanseheving av personalet. Den enkelte skoles virksomhetsplan er i stor grad avhengig av kommunalt budsjett og prioriteringer (NOU 22:1996).

3.2 Lærerprofesjonens yrkesetiske plattform

Lærerprofesjonens yrkesetiske plattform er utarbeidet av Utdanningsforbundet som et felles grunnlag for førskolelærere, lærere og ledere i barnehage og skole. Målet med denne plattformen er å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet. Her vises det til at deres samfunnsmandat er å fremme læring, utvikling og danning. Deres verdier, holdninger og handlinger påvirker dem de arbeider for og med, og derfor har denne yrkesgruppen ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper. Menneskeverdets ukrenkelighet, den enkeltes frihet og behovet for trygghet og omsorg er grunnleggende elementer i denne plattformen. Det vises også til at samfunnet skal ha tillit til at lærerne bruker sin autonomi og handlingsfrihet på en etisk forsvarlig måte (Utdanningsforbundet, 2012:1-2).

3.3 Læreren som forbilde

I følge den generelle delen av Kunnskapsløftet fra 2006 er lærerens atferd det beste hjelpemiddelet i undervisningen. Læreren skal stå frem som et godt eksempel og illustrere skolens mål og verdier gjennom personlig atferd. Den generelle lærerplanen sier:

«Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå frem tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles» (Utdanningsdirektoratet, 12:1993).

En god lærer er lovlydig, pliktoppfyllende og viser respekt for andre. Gjennom sin gode oppførsel og moralske vandel skal læreren være et forbilde for sine elever. Her handler det spesielt om å være forberedt, komme til avtalt tid, osv.(NOU 22:1996).

4.0 Teori

4.1 Avvikende organisasjonsatferd

Denne studien undersøker avvikende atferd blant lærere.

Avvikende atferd på arbeidsplassen er frivillige handlinger som bryter med vesentlige organisatoriske normer, og som er med på å true organisasjonen og/eller menneskene i den (Robinson og Bennett, 1995: 556). Det er vanskelig å kategorisere avvikende atferd objektivt fordi reglene i en organisasjon oftest blir konstruert av de som har makt og myndighet til å gjøre det. Å bryte med det som blir sett på som akseptabel atferd blir generelt oppfattet som en negativ og truende handling. Organisasjonens ledere er spesielt opptatt av at atferd skal være i samsvar med regler, retningslinjer og prosedyrer som er utarbeidet for vedkommende organisasjon (Bennett og Robinson, 2000:350).

Robinson og Bennet (1995) deler avvik i to kategorier: *mellommenneskelige* og *organisatoriske*. Mellommenneskelige avvik er avvik som er rettet mot andre personer, mens organisatoriske avvik er atferd rettet mot organisasjonen.

4.1.1 Positive versus negative avvik

Warren (2003:625) viser til at avvikende atferd både kan være positiv og negativ, alt ettersom hvordan man vurderer atferden og hvilken referansegruppe man ser dette i forhold til. For at atferd skal ses på som negativ, påpeker Warren at den må bryte med en referansegruppes normer eller regler, og at den direkte eller indirekte blir vurdert som sosialt eller organisatorisk skadelig. Når det gjelder positiv avvikende atferd, må også den avvike fra referansegruppens normer/regler, men i dette tilfelle er det snakk om atferd som vurderes som sosialt eller organisatorisk gunstig.

I følge Warren, finnes det to tilnærminger i den sosiologiske litteraturen som definerer avvik. Den første tilnærmingen kalles *sosial merking*. De som stemmer for denne tilnærmingen til avvik sier at det er referansegruppen som definerer hva avvik er. Dette er en mer relativ tilnærming, da det er gruppen selv som bestemmer hva som er positive og negative avvik. Den andre tilnærmingen, som kalles *atferds tilnærming*, sier at det er det enkelte individets atferd som avgjør om noe er avvik eller ikke. Likevel blir det ikke lagt noen ytterligere føringer for hva som er positive eller negative avvik, da dette er noe ulike normative standarder selv gir svar på.

I følge Warren er begge disse sosiologiske tilnærmingene gode, og hun har selv valgt å bygge sine studier på begge tilnærmingene. Hun bruker atferds tilnærming, som trekker fram viktigheten av referansegrupper og normative standarder, som et grunnlag for å «sette merke på» avvikende atferd.

Spreitzer og Sonenshein (2004: 832) fokuserer på den positive siden av avvikende atferd, og definerer dette som tilsiktet atferd som på en ærefull (honorable) måte avviker fra en gitt gruppes normer. De mener at man kan erstatte det negative synet på avvikende atferd ved å fange opp et bredere spekter av avvikende organisasjonsatferd. Den normative utformingen av positive avvik fokuserer på innholdet i atferd som avviker fra normene eller forventningene.

Deres definisjon på positive avvik fokuserer på atferd med ærverdige intensjoner, uavhengig av utfallet. De ser på intensjonen bak avviket som det viktigste kriteriet for å vurdere om avviket er positivt eller ikke. Utfallet er ikke viktig i denne vurderingen. I motsetning til den statistiske tilnærmingen, som ser på mange ulike typer atferd som potensielt avvikende (som f.eks. idrettsprestasjoner), fokuserer den normative tilnærmingen utelukkende på den kollektive forventningen til en gitt referansegruppe. Ettersom det er slik at ulike referansegrupper kan ha forskjellige normer er det mulig at to grupper har helt ulikt syn på hva som er avvikende atferd (Spreitzer og Sonneshein, 2004: 833).

Staw og Boettger (1990:536) viser til tidligere forskning som tyder på at tilfeller av ansattes protestaksjoner på organisatoriske tiltak eller praksis, som de mener er urettmessige, kan på lengre sikt være med på å endre og forbedre velferden til en organisasjon. Det at ansatte viser misnøye og uenighet i saker som vanligvis blir undertrykt av sosiale systemer, kan være en viktig kilde til innovasjon og tilpasning.

Videre viser Staw og Boettger (1990:538) til studier der ansatte mottar ordre fra en autoritativ person om å utføre oppgaver som strider mot egne verdier for akseptabel oppførsel eller mot allmenne etiske prinsipper. Slike lydighetsstudier har vist at personer lett kan bli så oppslukt av de smale tekniske aspektene ved en oppgave at de helt eller delvis blir blendet for konsekvensene som slike ordrer bringer med seg. Derfor kan man si at det å akseptere en ordre ikke bare er synonymt med det å adlyde en autoritær person. Det kan også være en rutine at man utfører en oppgave uten å tenke nærmere over konsekvensene. Det å handle i strid med det som forventes på en arbeidsplass kan være vanskelig, men allikevel ikke umulig. Staw og Boettger konkluderer med at jo mer fremtredende alternativer og forslag

individet har om hvordan man kan endre og forbedre oppgaveutførelsen, desto større blir vedkommendes innsats i implementeringen av disse endringene.

4.1.2 Oppgaverevisjon

Dersom ansatte betrakter en regel, retningslinje eller prosedyre som feil, kan de bestemme seg for å avvike fra dette for å utføre oppgaven effektivt og slik de selv anser som best mulig. Staw og Boettger (1990: 536) utarbeidet en tabell der de skisserer ulike varianter av rolleatferd og hvilke konsekvenser denne typen atferd kan få for de ansattes ytelse.

Tabell 4.1: Varianter av rolleatferd og konsekvenser av ytelse (Staw og Boettger 1990:536).

	standard rolleatferd: oppfyller forventningene	Ekstra rolleatferd: utover forventninger	Motsatt rolleatferd: avviker fra forventningene
Korrekt spesifisert rolle	Vanlig god ytelse	prososial atferd (utmerket ytelse)	avvik, dissenser og klager (dårlig ytelse)
Feil spesifisert rolle	Byråkratisk atferd (dårlig ytelse)	Byråkratisk iver (svært dårlig ytelse)	rolleinnovasjon / oppgaverevisjon og omdirigering (utmerket ytelse)

Ut fra denne tabellen kan vi se at riktig spesifisering av roller er avgjørende for de ansattes prestasjoner. Selv om de ansatte gjør jobben sin slik det forventes av dem, eller enda bedre, er det ikke produktivt dersom de har fått feil instruks, og dersom reglene og prosedyrene går i mot sin hensikt. Tabellen skisserer også fordeler og ulemper i forhold til at de ansatte avviker fra instruksene. Dersom en rolle er riktig spesifisert, og regler og prosedyrer er korrekte, tolker man avvik som unødvendig atferd. Motsatt er det når det er snakk om feil spesifiserte roller. I tilfeller der regler, prosedyrer og instruks er feilaktige, er det svært verdifullt med avvikende atferd.

Det at ansatte handler i motsetning til det som forventes av deres rolle, er ikke alltid like funksjonelt og produktivt for vedkommende organisasjon. Uenigheter kan både ta tid og energi som heller burde blitt utnyttet til produktivt arbeid. Til tross for dette er det allikevel i mange tilfeller nyttig at man handler i motsetning til det som forventes i den rollen man innehar på en arbeidsplass. Dette gjelder ikke bare i tilfeller der rollene er feil beskrevet, men også i tilfeller der gjeldene retningslinjer for arbeidsutførelsen ikke lenger er aktuelle eller i tråd med samfunnets og omgivelsenes normer (Staw og Boettger, 1990: 536-539)

Staw og Boettger (1990) konstruerte to eksperimenter for å måle oppgaverevisjon og for å teste hvilke faktorer som påvirker dette. Resultatene viste at målsettingen kunne hemme denne typen organisasjonsatferd. Instruksjoner som går ut på "å gjøre sitt beste" viste seg å være mye bedre enn å ha et spesifikt mål å jobbe etter. Revidering av oppgaver skjedde mest i situasjoner der det ble tilrettelagt for at dette kunne skje. Det at man er i en ledende posisjon med et stort ansvarspress, er også en faktor som bidrar til oppgaverevisjon. Forfatterne (Staw og Boettger, 1990: 536) konkluderte med at dersom ansatte betrakter en regel, retningslinje eller prosedyre som feil, kan de bestemme seg for å avvike fra dette for å utføre oppgaven mest effektivt og slik de selv anser som best mulig. Med grunnlag i sin forskning, hevder de at dersom regler, instruksjoner, retningslinjer eller prosedyrer er feilaktige eller lovstridige er det både hensiktsmessig og bra for organisasjonen at de ansatte ser bort fra disse reglene.

4.1.3 Prososial regelbryting

Ansatte kan av og til føle seg fanget av en regel som de mener går i mot sin hensikt, eller som er altfor rigid. Dette kan bidra til at vedkommende føler seg strukket mellom det å være en lydige ansatt som følger de regler og prosedyrer som finnes på arbeidsplassen, og det å være en ansatt som sier i fra når ting ikke er som de burde være. Som en reaksjon på dette er det ikke uvanlig at den ansatte bestemmer seg for å se bort fra reglene og gjøre det vedkommende selv mener er riktig, selv om dette kan være et risikabelt valg, med påfølgende konsekvenser. Avvikende atferd eller regelbryting kan dermed være motivert ut fra et ønske om å utføre jobben sin på best mulig måte. Man handler ut fra det man selv mener er hensiktsmessig i en gitt situasjon. Slik type avvikende atferd er i enkelte tilfeller heller prososial og nyttebringende, enn egoistisk og ondskapsfull. Prososial regelbryting defineres som et avvik utført med intensjon om å være til nytte for organisasjonen eller menneskene som er forbundet med organisasjonen. Her legges det til grunn at normene eller beordringene som en har blitt pålagt ikke samsvarer med ens egne verdier (Morrison, 2006:7).

4.1.4 Ulike tolkninger av avvik

Hvilken effekt et avvik har, avhenger av hvilke regler og normer som gjelder. Et og samme avvik kan være gjenstand for ulike etiske tolkninger, alt etter som hvilket motiv og intensjoner som ligger til grunn for handlingene (Locke, 2003:426).

Kidwell og Martin (2005: 12) viser også til at avvik tolkes ulikt avhengig av hvilket perspektiv man innehar. De illustrerer dette med et eksempel på en organisasjon der

medlemmene tradisjonelt sett ikke ønsker endringer. Ledelsen introduserer et nytt ledelsessystem, men flere ansatte ønsker ikke å akseptere det. Man kan se på dette eksemplet fra to ulike perspektiver. På den ene siden har man ansatte som nekter å godta endringen og fortsetter å gjøre som før. Selv oppfatter de at de handler etter stillingsbeskrivelsen sin eller etter organisasjonens allerede etablerte normer. På den andre siden, har man ledelsen som ønsker å bringe inn ny input og innføre nytt sett av regler/normer. Sammenlignet med de ansatte som godtar endringen, kan de ansatte som motsetter seg dette anses som uproduktive eller i verste fall som avvikere. Til tross for dette, får de trassige arbeidstakerne samme lønn og yter heller ikke dårligere innsats enn de gjorde da de ikke ble ansett som avvikere. En annen faktor som kan være med på å forklare den avvikende atferden i dette eksemplet, er gruppens oppfatninger av hva som er akseptabelt. En referansegruppes normer i arbeidssituasjoner legger føringer for hvorvidt man skal følge en bestemt type atferd. Normen til den konservative gruppen ansatte er å holde seg til ting slik de alltid har vært. Mens normen til gruppen som aksepterer endringene gjenspeiler innovasjon og positiv justering.

4.1.5 Avvikende atferd- etisk ukorrekt?

Selv om det i litteraturen er vanlig å se på avvikende atferd på arbeidsplassen som noe som er negativt og destruktivt for en organisasjon, er det allikevel slik man må utføre en etisk vurdering av avvikets innhold og hva som er målet med den typen atferd som blir utøvd. Et problem med å sette avvikende atferd innenfor etiske rammer er spørsmålet om hvem som bestemmer hvilken atferd som er avvikende og hvem som tar skade av slik type atferd: enkelte arbeidstakere, bedriftsledere, andre interessenter eller samfunnet for øvrig.

Akademikere og ledere har innsett at det er på tide å komme lenger enn å se på alle avvik som uetiske handlinger. Selv om organisatoriske ledere ikke bør forlate oppfatningen om at mange avvikende handlinger er åpenbart gale og uetiske, bør disse lederne bli oppmuntret til å lære seg hvordan de skal håndtere avvik på arbeidsplassen. Det å oppmuntre ansatte til å tenke og handle utenfor rammen av organisatoriske normer kan ha gunstige utfall for organisasjonen. Det at ansatte høylytt motsetter seg ting som kan skade organisasjonen, eller at man avdekker og varsler om lovbrøtere som plasserer organisasjonen i et dårlig lys ved å oppføre seg uetisk eller ulovlig, er avvik som kan komme ledelsen og organisasjonen til gode (Kidwell og Martin, 2005:19).

4.1.6 Sammenheng mellom destruktive og konstruktive avvik

Merton (1957) introduserer oss for sin typologi som har som hensikt å gi en bedre forståelse av sammenhengen mellom destruktive og konstruktive avvik. Denne typologien som omhandler individers reaksjoner på samfunnsmessige og organisatoriske mål, er med på å gi et rammeverk for en bedre forståelse av forholdet mellom disse to formene for avvikende atferd. Merton (1957) påpeker at individers respons avhenger av hvor sterkt de identifiserer seg med samfunnsmessige eller organisatoriske mål og midler for å nå disse målene. I følge denne typologien vil folk vise følgende reaksjoner:

- 1) Innovasjon (innovation)
- 2) Samsvar (conformity)
- 3) Ritualisme (ritualism)
- 4) Unna trekking (retreatism)
- 5) Opprør (rebellion)

Personer som viser innovativ atferd godtar organisasjonens mål, men er uenig med midlene man tyr til for å oppnå målene. En som samsvarer identifiserer seg både med midler og mål i organisasjonen, mens en ritualist er enig i midlene, men ikke i målene. Unna trekking skjer når individet avviser både mål og midler, og med dette blir fremmed for organisasjonen. Opprør oppstår når en person ser på organisasjonen som et hinder for lovlige mål. En opprører avviser de allerede etablerte mål og midler, og forsøker å erstatte disse med nye.

Galperin (2003) påpeker at innovasjon og opprør er de to responsene som er mest relevant i forhold til forklaringen av destruktive og konstruktive avvik. Personer som ikke aksepterer organisasjonens mål og/eller midler vil avvike fra regelen eller normen. Likheten mellom innovatøren og opprøreren er at begge ikke handler i samsvar med organisasjonens forventninger. Forskjellen er at innovatøren identifiserer seg sterk med organisasjonens mål. Vedkommende tyr til alternative eller uortodokse midler for å nå disse målene. I og med at innovasjon blir sett på som gunstig for en organisasjon, kan innovatørens atferd ses på som konstruktiv. Dette fordi ansatte utfører handlinger som setter i gang en prosess som avviker fra organisasjonens allerede etablerte rutiner eller systemer.

4.1.7 Former for konstruktive avvik

Galperin (2003:161) viser til tre former for konstruktive avvik.

Den første formen, *innovative organisatoriske konstruktive avvik*, omhandler innovativ atferd og utradisjonelle måter å hjelpe organisasjonen på. Her søker den ansatte etter nyskapende måter å utføre dagligdagse prosedyrer og ønsker å løse problemer på en kreativ måte.

Den andre formen, *utfordrende organisatoriske konstruktive avvik*, beskriver atferd som utfordrer de eksisterende reglene/normene i organisasjonen. For å hjelpe organisasjonen velger den ansatte å bryte med reglene. Vedkommende tøyer og bryter reglene i jobbutførelsen, samt bryter med organisasjonens prosedyrer for å kunne yte service.

Den siste formen, *mellommenneskelige konstruktive avvik*, skiller seg ut ved at handlingene i denne formen er rettet mot individer istedenfor organisasjoner. Eksempler på denne typen atferd er når den ansatte ikke følger ordre fra sine overordnede eller når vedkommende videreformidler overtredelser til kolleger for å få til en positiv organisatorisk endring.

Felles for disse tre formene for konstruktiv avvik er at de forsøker å forbedre organisasjonens trivsel, til tross for at gjeldende regler og/eller normer blir brutt. Ansatte som utfører konstruktiv avvikende atferd kan bidra til å integrere avvikende synspunkter effektivt, og dermed tilføre organisasjonen nødvendig kreativitet.

4.1.8 Den gylne middelvei

For at en organisasjon skal overleve er det viktig at ansatte tilslutter seg bedriftens normer, regler, prosedyrer og retningslinjer. Ansatte som unnlater å følge vedtatte regler kan bidra til å svekke organisasjonens totale effektivitet. Det kan være skadelig for den organisatoriske trivsel dersom en arbeidstaker ikke følger sjefens instruksjoner, jobber svært langsomt, kommer for sent, stjeler eller er frekk mot sine medarbeidere. På den andre siden kan også streng overholdelse av organisasjonens normer, regler, retningslinjer, prosedyrer, o.l., være ugunstig for organisasjoner. I lys av at ansatte er ufravikelige i forhold til organisatoriske prosedyrer begrenser de seg selv i å finne innovative og nye måter å løse problemer på. Organisasjoner kan få nødvendig input av kreativitet og nyskapning ved at ansatte opptre innovativt og søker å innføre endringer som strider i mot gammel praksis i forhold til prosesser og oppgavetilnærming (Galperin, 2003:163).

4.1.9 Autonomi – positiv faktor på konstruktive avvik

Galperin (2003:165) påpeker at urettferdige belønningssystemer og mangel på autonomi og deltakelse kan ha negative utfall i forhold til konstruktive avvik. Ansatte som føler at belønningssystemene i organisasjonen er urettferdige vil være mindre motivert til å bryte med organisatoriske normer/regler for å bidra til bedriftens trivsel. Det samme gjelder for miljøfaktorer som f.eks. opplevd mangel på autonomi og deltakelse. I følge Galperin (2003:165) kan høy grad av autonomi gi ansatte muligheten til å avvike fra etablerte rutiner og prosedyrer. Personer som utnytter denne muligheten engasjerer seg i organisasjonens idéskapning og bidrar til oppstart av nyskapende prosesser.

I tillegg til at ledere bør innse hvor viktig det er å ha rettferdige belønningssystemer, er det også nødvendig at disse systemene oppfattes som rettferdige av arbeidstakerne. Dette vil kunne bidra til ansatte unngår destruktive avvik, men heller engasjerer seg i konstruktiv avvikende atferd. Ved å ha en større forståelse av hvilke faktorer som fører til avvik, vil ledere kunne skape forutsetninger for nyskapende atferd som bidrar til organisasjonens effektivitet. Dette vil være med på å redusere de direkte og indirekte kostnadene knyttet til ansattes uredelighet.

5.0 Metode

Min problemstilling for denne studien er:

Hvilke avvik fra formelle organisatoriske beslutninger gjør eller vurderer lærere å gjøre, og hvilke vurderinger gjør de i forbindelse med disse avvikene?

For å få frem dybden og det spesielle ved det fenomenet jeg studerer, egner det seg best å undersøke dette ved hjelp av kvalitativ metodisk tilnærming.

5.1 Kvalitativ metode

I følge Gibbs (2007) egner kvalitative undersøkelser seg godt når man skal prøve å forstå, beskrive og forklare sosiale fenomener «innenfra». Man kan gjennom ulike måter innhente gruppers eller individers erfaringer relatert til profesjonelle eller dagligdagse praksiser. Felles for disse innhentingsmetodene er at man forsøker å tilegne seg kunnskap om hvordan mennesker konstruerer sin livsverden, og hvilke opplevelser og oppfatninger de har om et enkelt fenomen. Miles og Huberman (1994: 10) fremhever kvalitative data som tungtveiende, levende beskrivelser, forankret i en sannhet som har en sterk effekt på leseren.

Godt innsamlet kvalitativ data har en viktig funksjon ved at fokuset ligger på vanlige og naturlige hendelser, og gir et innblikk i det virkelige liv. Det at dataene blir samlet gjennom direkte samtale, fremfor over post eller telefon, øker tillitt mellom informant og intervjuer. Selv om det legges vekt på en konkret sak, et fokusert og avgrenset fenomen, er det gjennom direkte samtale lettere å få en helhetsforståelse av situasjonen. Det at data blir samlet inn over en lengre samtale gir datainnsamleren mulighet til å stille utfyllende spørsmål, og få direkte oppklaring i ting som fremstår som uklare (Miles og Huberman, 1994:10). I følge Bennett og Robinson (2000: 357) er selvrapportering en nyttig innsamlingsmetode når man skal vurdere avvikende atferd i organisasjoner. Dette gjelder spesielt dersom informantene er garantert anonymitet.

5.1.1 Kvalitative intervjuer med lærere

Det er gjennomført intervjuer med 16 lærere fra to ulike skoler i en Sørlandskommune. For å komme i kontakt med mulige informanter kontaktet jeg skolefaglig rådgiver i denne kommunen. Vedkommende kontaktet de ulike skolene i kommunen, og avtalte videre med to skoler som hadde mulighet til å delta i denne studien, henholdsvis en barneskole og en

ungdomsskole. Jeg fikk direkte kontakt med ledelsen på skolene, som ga meg adgang til å intervju lærerne.

Seleksjonen av informantene foregikk ved at informantene frivillig meldte seg til å delta. 16 lærere fra to skoler meldte seg. Jeg la aldri noen føringer for ønske om representasjon av alder, kjønn, arbeidserfaring, o.l. Til tross for dette, viser det seg at informantene i denne studien representerer begge kjønn, samtidig som det også er god variasjon i alder og arbeidserfaring.

Jeg kontaktet informantene på e-post i forkant av intervjuene, der jeg introduserte temaet og informerte om hvordan intervjuene skulle foregå.

Det var avsatt 1 time til hvert intervju, men de fleste av informantene brukte 40-50 minutter. Intervjuene var individuelle, direkte samtaler med lærerne, og foregikk på den enkelte skole i det tidsrommet som passet best for ledelsen og/eller den enkelte lærer.

Det ble utarbeidet en intervjuguide på forhånd, med spørsmål som la til rette for åpne svar. Som intervjuer inntok jeg en nøytral rolle, der jeg ikke ønsket å legge føringer for hvilke svar som skulle komme frem i intervjuet.

Jeg innledet hvert intervju med å spørre om informanten kunne fortelle i detalj om en situasjon i sin nåværende jobb der vedkommende bevisst overveide eller valgte å ikke følge en regel, instruks, retningslinje eller prosedyre som skulle følges. Videre ønsket jeg å vite om dette avviket var brudd på en allmenn regel på arbeidsplassen eller om det var avvik i forhold til en ordre fra ledelsen. Det ble også stilt spørsmål om hvilket nivå denne regelen kom fra, og hvilke tanker læreren hadde i forkant, underveis og i etterkant av avviket. Jeg ba også informantene om å fortelle om reaksjonene som kom i forbindelse med avviket, og hvilke konsekvenser avviket fikk for, og i tilfelle hvem dette gikk utover. Dersom det var snakk om et avvik de bare overveide å gjøre, men ikke faktisk utførte, ønsket jeg å vite hvorfor de valgte å ikke gjøre det og om de i etterkant skulle ønske at de avvek.

For å få flest case som mulig, gjentok jeg spørsmålene på nytt etter at informanten var ferdig med å fortelle om en konkret situasjon. Slik fortsatte vi frem til vedkommende ikke hadde flere situasjoner å vise til.

Informantene fikk muligheten til å snakke fritt i forhold til de spørsmålene som ble stilt, og samtalen hadde en fin flyt der jeg som intervjuer inntok en lyttende posisjon. I alle intervjuene

fikk jeg tillatelse til å bruke båndopptaker. Dette gjorde at jeg som intervjuer kunne lytte aktivt, være mer tilstedeværende overfor informanten og lettere kunne følge med på det som ble sagt. Dette vil også være en fordel i analysen av dataene ved at jeg lettere kan gi konkrete gjengivelser i form av sitater.

5.1.2 Validitet og reliabilitet

I direkte intervjuer er det alltid en usikkerhet i forhold til hvor sanne opplysningene som kommer frem er. Det finnes alltid en mulighet for at respondenten ikke er ærlig i sine svar eller at all informasjon ikke kommer frem. En eventuell usikkerhet ligger på hvorvidt alle detaljer i forhold til avvikene er oppgitt, og om alle avvik som faktisk skjer kom frem i samtalen.

Det kan være utfordrende å sikre reliabiliteten til analyse av intervjuer. Jeg har likevel gjort noen grep for å sikre at analysen er så pålitelig som mulig. Transkriberingen har blitt gjennomgått opp til 3 ganger, samtidig har kodingen blitt sjekket av to eksterne personer. Jeg har benyttet meg av teknikken *Inter-rater validity*, i forhold til å kvalitetssikre kriterier for avvikets alvorlighetsgrad. Denne teknikken går ut på at eksterne personer, i mitt tilfelle to opplyste personer, definerer kriteriene uavhengig av hverandre og av meg som forsker, og at resultatene av dette komprimeres sammen med mine egne kriterier. På denne måten har flere personer vært med på å definere kriteriene. Dette har også blitt utført i forhold til kategorisering av avvikenes konsekvenser.

5.1.3 Fremgangsmåte for analyse

Som første steg i analysen hørte jeg gjennom alle intervjuene og skrev dem ned ordrett på datamaskin. For å sette system på all informasjonen jeg satt inne med, utarbeidet jeg en matrise med utgangspunkt i Miles og Hubermans (1994: 179) forslag til hvordan man kan organisere dataene ved hjelp av en meta-matrise. Disse forfatterne understreker at dersom man sitter inne med en uoversiktlig mengde beskrivende informasjon, egner det seg ypperlig å organisere dette i en slik meta-matrise.

Tabell 5.1 Miles og Hubermans (1994: 179) Meta-matrise

Lærer	Kjønn	Alder	Arbeids erfaring	Case	Situasjon	årsak	Type avvik	Tanker	Overveielser	Hvem sitt beste?	Hvilket Nivå	konsekvenser	Reaksjoner	Ville gjort igjen	alvorlig
A	Kvinne	55 år	30 år	1	Skriver ikke ned alle brudd på ordensreglementet	Alle regelbrudd er ikke like ille	Ordensreglement	Det er forskjell på små og store brudd. Alt skal ikke straffes likt.	Hvor strengt var dette regelbruddet?	Sitt eget Elevenes	Rektor	Elevene får bedre tillitt til henne, siden hun ikke henger seg opp i småting.	Ingen	ja	Lite alvorlig
				2											
				3											
				4											
				5											
B				6											
				7											
				8											
				9											
C				10											

Ved hjelp av dette verktøyet organiserte jeg svarene til hver enkelt informant i ulike kategorier. Eksempler på disse kategoriene er situasjoner avviket forekommer i, årsak til avviket, konsekvenser, reaksjoner, om dette er et avvik som informanten ønsker å gjenta, osv. For å gjøre dette mest mulig oversiktlig har jeg kodet svarene i hver kategori. F.eks. i forhold til avvikssituasjon ble det brukt koder som undervisning, systemer, ordensreglement, osv. Når det gjelder årsak så jeg nøye gjennom hvilke årsaker som var oppgitt, og lagde deretter kategorier som passet de ulike årsakene. Jeg satte opp kriterier for alvorlighetsgrad og konsekvenser ut i fra det jeg selv anser som passende i forhold til disse situasjonene. For å kvalitetssikre disse kriteriene sammenliknet jeg, og komprimerte dem med kriteriene til to opplyste, utenforstående personer. Underveis i organiserings- og kodingsprosessen var jeg hele tiden nøye med å sjekke at informasjonen i matrisen stemte overens med de faktiske opplysningene i intervjuene. Deretter gjenstod det å tallfeste avvik i forhold til de ulike

kategoriene slik at forskingsresultatet ble tydeliggjort. Dette gjorde jeg ved å telle nøye igjennom hvor mange avvik som ble gjort av de ulike kjønns-, alders- og erfaringsgruppene. Jeg telte også hvor mange avvik som forekom i hvilke situasjoner, hvor mange avvik som hører til hver av årsakene, hvor mange som faller innenfor de ulike alvorlighetsgradene, osv. For å forenkle tellingen og gjøre det så presist som mulig, skrev jeg tall på de ulike alternativene. F.eks. i forhold til alvorlighetsgrad: «lite alvorlig» 1, «middels alvorlig» 2, «svært alvorlig» 3. Slik kunne jeg enkelt telle hvor mange enere, toere og treere jeg hadde i denne kategorien. Jeg brukte den samme fremgangsmåten for alle kategoriene. Som siste skritt i analysen skrev jeg ned alle disse opplysningene i løpende tekst.

6.0 Resultater

Formålet med datainnsamlingen er å se hvilke avvik lærere begår og hvilke vurderinger de gjør i forbindelse med dette. Denne analysen omhandler funn fra kvalitative forskningsintervju med 16 lærere fra to ulike skoler i en Sørlandskommune, henholdsvis en barneskole og en ungdomsskole. Det blir ikke gjort noen skille mellom resultatene fra de to ulike skolene. Grunnen til dette er at resultatene ikke viser noen markante forskjeller i lærernes avvik på tvers av skolene. De avvikene som blir gjort på den ene skolen, blir i mange tilfeller gjort også på den andre. Dermed ser jeg ikke noen grunn til å separere resultatene fra disse to skolene.

6.1 Utvalget

Det var 11 kvinner og 5 menn som deltok i denne undersøkelsen. Den yngste var 24 år, mens den eldste var 61 år gammel. Arbeidserfaringen var fordelt på alt fra 1 år til mer enn 30 år.

Tabell 6.1 Informanter - kjønn

Kjønn	Antall	Prosent
Kvinner	11	69 %
Menn	5	31 %
Sum	16	100 %

Tabell 6.2 Informanter -alder

	Antall	Prosent
Alder		
<30 år	3	19 %
30-40 år	5	31 %
41-59 år	6	37 %
60+ år	2	13 %
Sum:	16	100 %

Tabell 6.3

Informanter - arbeidserfaring

Arbeidserfaring	Antall	Prosent
0-5 år	4	25 %
6-10 år	3	18,75 %
11-20 år	3	18,75 %
21-29 år	3	18,75 %
30 + år	3	18,75 %
Sum:	16	100 %

Heretter operer jeg ikke med antall informanter, men fremstiller resultatene utfra antall avvik.

6.2 Avvikenes art, karakteristikk og omfang

Informantene oppga til sammen 82 avvik, hvorav 80 var faktisk utførte, mens 2 var vurderte avvik som aldri ble utført. Det var ingenting spesielt ved de vurderte avvikene i denne studien, som gjør at det er behov for å skille mellom faktisk og vurderte avvik. De samme avvikene som ble rapportert som vurdert, ble i flere tilfeller oppgitt som faktisk utført. I og med at det var tilfeldigheter som gjorde at disse 2 avvikene ikke ble gjennomført, vil jeg i fortsettelsen ikke gjøre forskjell på de faktiske og de vurderte avvikene.

Med tanke på at lærerne skulle oppgi alle avvik de kom på i løpet av sin tid i den nåværende jobben, og at de fleste av dem hadde jobbet mange år på samme skole, synes jeg antall oppgitte avvik er veldig lav. Det at en lærer i gjennomsnitt hadde 5 utførte eller vurderte avvik fordelt på 10-20 år, kan gi et bilde av at det så å si ikke skjer avvik i det hele tatt. Det som imidlertid kan forklare dette lave tallet, er at mange av avvikene forekommer regelmessig, ofte daglig. Selv om et avvik gjentar seg stadig, har jeg allikevel regnet dette som én case. En annen grunn til at det ikke ble rapportert flere avvik kan være at lærerne ikke ønsket å utlevere om sine avvik til en utenforstående person. I tillegg kan det også være at lærerne er redd for hvilke sanksjoner de vil få fra sine overordnede når resultatene av undersøkelsen blir offentliggjort. I og med at jeg ønsket å vite om alle avvik lærerne hadde gjort på denne arbeidsplassen, kan det være at de ikke husket tilbake på situasjoner som hadde skjedd for mange år siden, og at de fleste av de oppgitte avvikene hører til nærmeste fortid.

Som forsker har jeg også grunn til å spekulere på hvorfor det bare ble nevnt to vurderte avvik. En av grunnene kan være at dette skyldes forglemmelser. Ved at lærerne fokuserte på å fortelle meg om de faktiske avvikene, kan dette ha ført til at de vurderte avvikene ble forsømt i underbevisstheden. Det kan også være at lærerne, på grunn av tidsmessig avstand, har glemt at de i det hele tatt vurderte noen avvik. Dette er en antakelse jeg legger til grunn fordi det er enklere å minnes de handlingene man faktisk har utført enn det er å minnes handlinger som man en gang tenkte eller vurderte å utføre. En annen grunn kan være at de vurderte avvikene er av en alvorlig dimensjon, og at det dermed ikke passer seg å presentere disse i en studie som skal offentliggjøres. Denne alvorlighetsgraden kan også ha bidratt til at det eventuelle avviket aldri fant sted.

Av disse 82 avvikene var 59 avvik utført av kvinner, mens 23 avvik var utført av menn.

Tabell 6.4 Avvik fordelt på kjønn

Kjønn	Antall	Prosent
Kvinner	59	72 %
Menn	23	28 %
Sum	82	100 %

6.2.1 Avvikssituasjoner

Som en del av undersøkelsen ønsket jeg å se hvilke typer avvik som forekommer blant lærerne. Ettersom informantene oppga mange ulike avvik har jeg kategorisert disse i forhold til hvilke situasjoner de oppstår i.

Tabell 6.5 Avvikssituasjoner

Situasjon	Antall	Prosent
Undervisning	29	35 %
Systemer	12	15 %
Ordensreglement	11	13 %
Adm./tek.	11	13 %
Friminutt	9	11 %
Spesialundervisning	4	5 %
Enkeltelev	4	5 %
Foreldresituasjon	2	3 %
Sum:	82	100 %

Rundt en tredjedel av alle oppgitte avvik forekommer i undervisningssituasjoner. Et fåtall avvik forekommer i forhold til spesialundervisning, i møte med foreldre og med enkeltelever. Resten av avvikene er mer eller mindre jevnt fordelt på friminuttsituasjoner, administrative- og tekniske ting, systemer og ordensreglement.

Undervisningssituasjoner:

Ut i fra det lærerne oppgir, forekommer den største delen av avvikene i undervisningssituasjoner. Dette er en ting som faller naturlig i og med at undervisning er lærernes viktigste oppgave. Avvikene som faller under denne kategorien har alle en ting felles: at de forekommer i timen, mens undervisningen pågår.

Eksempler på avvik i en slik situasjon kan være at læreren utelater bruk av elevmedvirkning, skriver ikke mål for timen på tavla eller går ikke like nøye gjennom alt pensumet i lærerplanen. Det kan også være ting i forhold til egenstyrt læring, slik som en av lærerne sier i sitatet:

Det var en periode der elevene skulle ha veldig mye egenstyrt gruppearbeid/prosjektarbeid. 20 % av undervisningen skulle foregå slik. Det skulle være samarbeid på tvers av fag. Og dette vet jeg at vi bevisst utelot å gjøre.

Det har også blitt oppgitt avvik i forhold til undervisning i storgruppe. Skolene er bygd slik at man kan åpne dørene, noe som gjør at man kan undervise for flere klasser samtidig. Denne tankegangen falt ikke i god jord hos lærerne. Flere av dem nektet å åpne dørene, og avvek konsekvent fra regelen om å undervise i åpne landskap. En lærer understreker dette med følgende utsagn:

Vår skole er bygd sånn at det er skyvedør fra klasserom og ut til et fellesrom, der det også i enkelte klasserom er skyvedør mellom klasserommene. Tanken fra ledelsen sin side var nok at vi skulle kjøre mye mer åpen undervisning. De ønsket av vi skulle åpne opp klasserommene, kjøre undervisning i store landskap for mange elever på en gang. Det skulle være fint at elevene satt stille og rolig, 30 stykker her, 30 stykker der, kanskje 20 stykker der, og at alle voksne skulle gå rundt og hjelpe en stor gruppe. Vi fikk det ikke til å fungere, og vi synes heller ikke det var fornuftig. Vi har veldig mange elever i skolen som ikke takler det å være i en stor gruppe, og det var mange elever som ble veldig urolige. Det foregikk mye, og vi så at det ikke fungerte, dermed avvek vi i forhold til dette.

Friminuttsituasjoner:

For at elevene skal føle seg trygge i friminuttet, er det lærernes oppgave å være ute sammen med dem. Denne vaktingen går på rundgang mellom lærerne, og det er viktig at den som har vakt er synlig for elevene. Det er imidlertid ikke alltid like lett for lærerne å holde styr på når det er deres tur til å vakte, og avvik kan skje som en del av denne forvirringen. Følgende informant sier at man som lærer er nødt for å prioritere, og at det da er lett å gjøre avvik i forhold til vakting.

Det jeg sliter litt med som lærer, og det jeg bevisst velger vekk, er det med vakting. Det klarer jeg ikke å overholde alltid, fordi det er mye som skjer, og da velger jeg det bort. Hvis en elev kommer bort til meg i starten av friminuttet og har et problem, ja da velger jeg å høre på den personen fremfor å gå ut for å vakte.

Andre vanlige avvik i friminuttsituasjoner går ut på læreren ikke kommer tidsnok til vaktingen i skolegården, eller at vedkommende ikke har på seg gul vest mens vaktingen pågår. Igjen handler dette om prioritering:

Det er masse jeg føler at jeg som lærer må nedprioritere, og det er det med den vesten jeg må nedprioritere mest. Vi må huske vestene fordi vi skal være synlige og fordi vi skal være forbilder.

Vi blir minnet på det hele tiden av ledelsen: Husk vestene, husk vestene, husk vestene! For vi er en respektskole, vi har respekt mot mobbing. Men jeg glemmer det, og jeg tenker at det er bedre å gå ut og vakte, enn at jeg skal gå inn igjen for å hente vesten. Det er bedre at jeg er der uten vest enn det faktum at jeg har glemt vest, jeg ville tapt så mye tid på å gå opp for å hente den.

Ordensreglementet:

En del av lærerne synes at skolens reglement er alt for strengt og detaljert, og derfor går de fleste avvikene i denne kategorien ut på at læreren ikke skriver opp alle regelbrudd som

elevene begår. En av lærerne peker spesielt på at det kan bli for mye med alle disse reglene, og at dette kan oppleves som veldig krevende:

Det ble nesten litt sånn voldsomt. Det var regler her og der, hele tiden. Jeg var i alle fall ikke helt enig i at det skulle være så strengt, at så små ting skulle ha så mye å si. Det ble jo til at elever som gjorde sånne småting ofte, ble nedsatt i orden og atferd, og det var jeg da ganske uenig i. Også ble det så mye å forholde seg til, det ble mye å tenke på. Man brukte veldig mye tid på å følge med at alle disse reglene ble fulgt. Jeg synes det var vanskelig å forholde seg til hvilke regler som gjaldt, for det var så mange småting, og i tillegg skulle jeg passe på at elevene ikke brøt med disse reglene. Da vurderte jeg, og også faktisk avvek, jeg ga nok ikke så mange anmerkninger som jeg skulle i forhold til reglene.

En annen informant rapporterer at god resultatoppnåelse hos elever er viktig, og ser dermed gjennom fingrene når det gjelder ordensregler:

Vi har et veldig klart ordensreglement, men noen ganger så ser jeg at vi gjør avvik i forhold til det. Jeg kan jo nevne i forhold til når vi har hatt eksamen her, så sitter elevene og gjør sine oppgaver, og så skal de ha pauser, og da må de ut med en lærer. Og de elevene som har røykt, da har jeg valgt å gå med dem rundt hjørnet så de kan ta seg en blås, så får de roet seg ned, dette med tanke på gode resultater på eksamen. Dette har vi egentlig veldig klare instruksjoner på at de ikke skal røyke på skolen og foreldrene skal ha beskjed. Så her kan man si at jeg har syndet.

Systemer:

Informantene rapporterte noen avvik i forbindelse med systemer som f.eks. «it's learning», nasjonale prøver eller i forhold til ulike vurderingsverktøy. I denne kategorien forekommer det oftest avvik i forhold til datasystemet «it's learning». Lærerne i følgende sitater understreker dette:

Jeg vil si at halvparten av oss bruker «it's learning» og halvparten gjør det absolutt ikke. Jeg var vel en av de som absolutt ikke gjorde det, for jeg så ikke verdien av det.

En ting er dette med «It's learning» en sånn læringsplattform som vi skal jobbe med. Og jeg vet jo at i ungdomsskolen så bruker de det veldig mye, men her så ble det introdusert som noe viktig og som noe vi må bruke, men så får jeg et inntrykk av at det ikke blir brukt så mye. Vi bruker det litt, for å si det sånn, men jeg tror ikke helt at vi ser nytteverdien av dette.

Det som jeg synes er vanskelig å bruke i praksis, det er «it's learning». Jeg skulle ønske jeg kunne bruke det mer, og hadde jeg vært kontaktlærer hadde jeg blitt mer presset til å bruke det. Jeg som ikke er kontaktlærer har et mer avslappet forhold til det.

Administrative og tekniske situasjoner (adm./tek.):

Selv om undervisning er lærernes viktigste oppgave, går det også mye tid til arbeid med administrative og tekniske ting. De vanligste avvikene i kategorien adm./tek går ut på at læreren ikke tar seg tid til å lage nye undervisningsplaner, eller at vedkommende ikke setter av nok tid til samarbeid med andre lærere.

En informant opplyste om at skolen vedkommende er ansatt ved skulle sertifiseres som grønt-flagg-skole. Dette falt ikke i smak hos lærerne, og dermed ble prosjektet utsatt som en konsekvens av at lærerne nektet å være med på dette.

Skolen skal grønt-sertifiseres, vi skal bli en grønt-flagg-skole. Dette skulle vi begynne med i høst, og det er da pålagt fra kommunen. Det går ut på at vi skal dra søppelsorteringen med papir, matavfall, restavfall, osv. enda lenger enn det som har vært tilfelle. I den sertifiseringsprosessen som varer i to uker er

det slik at vi skal telle søppel. Dette kom litt bardust på oss, vi ble tatt på sengen. Det falt ikke i god jord hos noen av lærerne. Det ble litt sånn: « Hva er jobben vår? Er det å telle søppel eller er det faktisk å undervise elevene?» Vi følte at dette ble trykt på oss, og at det er en ting som ikke har noe med undervisning å gjøre.

Spesialundervisning:

Dersom en elev skal ha rett til å delta i spesialundervisning i et fag må vedkommende ha et enkeltvedtak fra kommunen. Dette er en prosess som tar tid, og i noen tilfeller vurderer kommunen at eleven ikke er svak nok til å få slik undervisning. Flere av lærerne oppgir at de avviker i forhold til disse enkeltvedtakene. I noen tilfeller ønsker læreren å utnytte tiden best mulig og gir derfor spesialundervisning før vedtaket kommer. Andre ganger gis spesialundervisning fordi læreren ikke er enig i kommunens beslutning om at eleven ikke er svak nok til å få slik undervisning. En lærer påpeker spesielt at det er lett å avvike i slike situasjoner:

Noen ganger lar man elever få lov til å være med på en spesialundervisningsgruppe selv om de ikke har rett på spesialundervisning. I slike tilfeller lar man eleven delta fordi man synes den burde hatt innvilget spesialundervisning eller at eleven er meldt opp, men at det tar lang tid med saksbehandling. Man tenker at de får det innvilget, og dermed starter man opp før man får grønt lys. Dette er jo noe man gjør for elevens beste, fordi man tenker at den vil få det innvilget, og at det er best å begynne med en gang.

Enkeltelever:

Lærerne oppgir også at det skjer avvik i forhold til enkeltelever. Eksempel på dette kan være at eleven kommer med en alvorlig betroelse som vedkommende ikke ønsker at andre skal vite om. I og med at man som lærer har varslingsplikt i forhold til foreldre og skolens støtteapparat, blir denne tausheten sett på som avvik. En av informantene viser til dilemmaer med elevbetroelser og hvordan dette kan føre til avvik:

Man har jo også moralske dilemmaer, som f.eks. når elever kommer og ønsker å fortelle meg noe, men de vil at jeg skal love å ikke si det videre, osv. I slike tilfeller kan det være ting som jeg holder tett med, som jeg kanskje etter loven burde gått videre med. Det var en elev som kom og fortalte meg noe som egentlig burde vært fortalt til foreldre.

En annen fortalte om et liknende tilfelle som gjorde et sterkt inntrykk på henne:

Jeg skulle hjelpe henne med dette her da, og jeg lovet henne å ikke si noe. Det er et dilemma jeg har tenkt veldig mye på i ettertid. Dette er noe jeg egentlig burde ha sagt til moren, og derfor er det et avvik for meg.

I møte med foreldre:

I de fleste tilfeller fungerer samarbeidet mellom lærere og foreldre fint, og foreldrene blir sett på som en stor ressurs for skolen. Allikevel oppgis det i et par tilfeller at læreren ikke inkluderer alle foreldrene like mye i barnas skolehverdag. En av lærerne ser spesielt på dette som en utfordring:

Jeg ser at etter hvert som man kjenner hjemmet, kjenner grensesetting, dette med å være streng og det å gi sanksjoner, så ordlegger en seg forskjellig og det er ikke alle situasjoner man formidler like klart for noen av hjemmene som man gjør i forhold til andre, og dette fordi situasjonen er slik den er i hjemmet. Instruksene sier at man skal ha lik kontakt med alle foreldre og informere alle likt i forhold til det som skjer med barnet deres. Man skal ikke gjøre forskjell på folk.

Noen ganger er det også slik at læreren føler at det kommer unødvendig kritikk rettet mot seg, og dermed svekkes samarbeidet på grunn av dette. En av dem understrekte at kritikk fra foreldrene kan føre til at det avvikes i møte med dem:

Hvis ikke de stoler på at det jeg gjør er bra nok så får jeg fort piggene ut. Det gjør jeg. Hvis en føler at en gjør en OK jobb, og når noen plager og pirker bare fordi de på en måte skal stille

seg og sitt barn i bedre lys, for det skjer jo av og til, så kan det også føre til mange vanskelige situasjoner. Du kan bli pålagt ting du verken har lyst eller ork til å gjøre. Man har nok å gjøre fra før.

6.2.2 Årsak

Slik tabellen nedenfor illustrerer, ble det oppgitt ulike årsaker til avvikene fant sted.

Tabell 6.6 Årsak til avvik

Årsak	Antall	Prosent
Ikke gjennomførbart	29	35 %
Tidspress	25	31 %
Unødvendig regel/instruks	20	24 %
Ikke nok opplæring	6	7 %
Ønsket ikke å bli kontrollert	2	3 %
Sum	82	100 %

Reglen er ikke gjennomførbar:

I flest tilfeller oppgir informanten at avviket fant sted fordi vedkommende så på regelen eller instruksjonen som ugjennomførbart. Av og til kan læreren oppleve at regelen/instruksjonen i sin opprinnelige form ikke lar seg gjennomføre. Vedkommende ser at dette ikke vil fungere, og velger derfor å se bort fra denne regelen. En av dem nevner spesielt dette i forhold til loven om at alle elever skal ha individtilpasset opplæring:

Hvis alle på denne skolen og i alle andre skoler i dette landet skulle hatt tilpasset opplæring og virkelig fikk det tilpasset seg selv, så må jo antallet elever og lærer endres. Det ene må ned og det andre må opp. Sånn som det er nå er det helt fysisk umulig å få det til.

En annen lærer er helt enig i at dette er ugjennomførbart:

Den tilpassede opplæringen som alle politikere snakker om, den får vi ikke til ordentlig, den er egentlig bare en stor løgn for å si det rett ut. Det er sånn det er, man gjør det ikke fordi det er helt umulig å få det til fordi man ikke jobber 24 timer i døgnet, og selv da så tror jeg ikke man hadde fått til.

I følge en informant er heller ikke lærerplanens mål alltid like enkle å gjennomføre:

Det stod at de skulle ha konserter, møte musikere på nasjonalt nivå og jeg vet ikke hva. Da tenkte jeg hvordan i huleste navn skulle vi få til dette? Vi bor faktisk litt på landet.

Tidspress:

I en tredjedel av de oppgitte avvikene sier informanten at tidspress var årsaken til at de avvek. Lærere har generelt sett en travel hverdag med full timeplan og mye administrativt arbeid de må forholde seg til.

Informantene begrunner avvikene med at de har altfor mye å gjøre, og at det stadig implementeres nye ting i skolen. Slik sitatene nedenfor illustrerer avviker lærerne fordi de er nødt til å prioritere det viktigste:

For tiden er vel den største knapphetsressursen en føler på som lærer. Ofte så er det slik at hvis man avviker fra en instruks o.l. så er det hovedsakelig fordi man må prioritere hva som er viktig og fordi man ikke har tid til det.

Av naturlige årsaker, av arbeidspresset, av tidsrammen og forventet nådd mål så lar ikke alt seg gjennomføre. Da må jeg se hva min klasse har størst utbytte av. Det er ikke alt jeg rekker over, men jeg prøver å ta det som jeg ser kan være mest gunstig for elevene mine.

De fleste av informantene som oppgir tidspress som årsak til avviket, er enig i at lærernes primære oppgave er å undervise. Dermed er det lett for dem å avvike i forhold til ting som

ikke har med denne oppgaven å gjøre. Utsagnene nedenfor vitner om hvor viktig lærerne mener det er å prioritere undervisning:

Jeg ønsker å bruke mest mulig tid på elevene. Det er der jeg føler at mitt ansvar som lærer ligger, det å lære elevene mest mulig.

Det er læring som skal skje i et klasserom og hvis jeg skal bruke min tid på å håndheve alle reglene som skolen har, da har jeg et stort problem og da får jeg ikke tid til å gjøre det jeg er der for, å undervise.

Noen ganger må man bare si at man ikke klarer det. Det er jo avvik det også, men det kommer så mye i tillegg til undervisning, som da er vårt hovedarbeid.

Unødvendig regel:

En annen årsak som ofte ble nevnt er at man ikke er enig i regelen, men tvert i mot synes den er unødvendig. Som en av informantene påpeker kan dette dreie seg om uenighet i forhold til grunnleggende prinsipper eller i gjennomføringen av regelen:

Av og til så er det sånn at noen ting kan være litt vanskelig å implementere. Det kan være at jeg er uenig i prinsippene som ligger bak, eller måten det skal gjennomføres på. Og da hender det at jeg tar mine egne avgjørelser og overstyrer det som f.eks. rektor har sagt.

En annen påpeker at dersom man skal følge en regel, er det viktig at vedkommende ser en nytteverdi i dette:

Jeg er veldig opptatt av at hvis vi blir pålagt noe så målet eller hensikten med det gagne meg, forenkle min hverdag som lærer, hvis ikke så ser jeg vitsen med det og dermed så hender det fort at jeg avviker fra det.

Ikke nok kunnskap/opplæring:

Selv om lærere er en yrkesgruppe med relativt høy utdannelse oppstår det allikevel tilfeller der det kommer nye ting som de ikke føler seg trygge på å gjennomføre. De oppgir at dette skyldes manglende kunnskap og opplæring. Slik som disse to utsagnene vitner til, velger informantene å avvike fordi de ikke er trygge på måten de skal gjennomføre regelen på.

Det kan være fordi jeg mener at jeg ikke har fått god nok opplæring, eller fordi jeg mener jeg ikke har god nok kompetanse, eller rett og slett at jeg ikke makter det.

Det er rett og slett mangel på kunnskap og det at ingen har trukket meg med som er årsaken til at jeg aldri før har brukt det. De har bare skjøvet meg foran og så skal jeg selv ta initiativ til å finne ut av dette.

Ønsket ikke å bli kontrollert:

I noen få tilfeller oppgis det at man avvek fra instruksene fordi man ikke ønsket å bli kontrollert. Dette gjelder spesielt en av informantene som ikke ville fylle ut et skjema om sin egen måloppnåelse:

Jeg sendte et brev til daværende rektor og sa at jeg ikke synes det passet seg å spørre oss som lærergruppe om de spørsmålene. Det synes jeg ikke var noe greit for da følte jeg at jeg utleverte for mye. Og jeg tenker også at vi er en stolt yrkesgruppe, vi er en samvittighetsfull yrkesgruppe, og det å begynne å krysse av, det passer seg ikke for meg. På et generelt grunnlag så synes jeg ikke det er riktig at de skal gå så tett på de ansatte, at vi skal fylle ut en så detaljert liste. Jeg følte at det var en kontrollering.

6.2.3. Hvilket beslutningsnivå avvikes det fra?

Reglene som lærerne må følge kommer fra ulike nivåer. Som en del av denne studien, ønsket jeg å se hvilket nivå lærerne avviker mest i forhold til. Noen av lærerne tok opp denne diskusjonen i forhold til hvilket nivå man avviker mest fra. Som sitatene nedenfor illustrerer, mener de at det er mest naturlig å avvike fra organisatoriske beslutninger som kommer fra høyt nivå:

Kommer det fra kommunalt eller nasjonalt nivå så er det mye lettere å gi blaffen hvis vi synes det er dust, fordi vi ikke har noen forhold til de som gir oss hverken ros eller skjenn eller regler eller ting vi må gjøre. Dermed er det lettere å skulke unna ting jo høyere i systemet det kommer fra.

En annen understreker dette med følgende sitat:

De gangene jeg tar det valget så bryr det meg ingen ting sånn personlig at jeg bryter det, fordi det kommer veldig høyt oppe og langt vekk fra, og da har man ikke det personlige samvittighetsansvaret på samme måte som med beskjeder man får innad på skolen.

Tabell 6.7 Hvilket beslutningsnivå avvikes det fra?

Nivå	Antall	Prosent
Skolens ledelse	46	56 %
Nasjonalt	17	21 %
Lærerplanen	11	13 %
Kommunalt	5	6 %
Lovverk	3	4 %
Sum	82	100 %

Ut fra tabellen ovenfor ser vi imidlertid at disse antakelsene ikke gjør seg spesielt gjeldende i denne undersøkelsen. I mer enn halvparten av casene sier læreren at det ble det avveket fra regler/instrukser som kom fra ledelsen på den enkelte skole. Avvik fra regler/instrukser fra nasjonalt nivå forekom noe oftere enn avvik fra lærerplanen, mens svært få avvik ble gjort i

forhold til regler/instrukser fra kommunalt nivå. Avvik fra offentlig lovverk skjedde i ytterst få tilfeller.

Jeg er overrasket over at en så stor andel av de oppgitte avvikene skjer i forhold til regler og instrukser fra ledelsen. Her er det rom for å spekulere på hvorfor det skjer så mye avvik i forhold til dette nivået. Slik som lærerne i sitatene ovenfor understreker, var det også for meg naturlig å anta at det er lettest å avvike i forhold til regler/instrukser som kommer fra et høyere nivå, som f.eks. kommunalt og/eller nasjonalt nivå. Grunnen til at jeg tror dette, er at man ikke har den samme tilknytningen til de som utarbeider disse reglene som man har til ledelsen på sin egen arbeidsplass.

Det kan være ulike grunner til at det ble oppgitt så stort antall avvik i forhold til regler/instrukser som kommer fra skolens ledelse. En av dem kan være at flesteparten av reglene/instruksene som lærerne må forholde seg til kommer fra nettopp dette nivået. I følge Kunnskapsdepartementet delegerer skoleeier, i dette tilfellet kommunen, ansvaret for den daglige driften til ledelsen på den enkelte skole (NOU 22:1996). Det er også ledelsen som, i samarbeid med personalet, har ansvar for å utarbeide virksomhetsplaner. Disse planene skal fungere som et styringsdokument for skolen. Siden ledelsen på skolen har nok autonomi til å utarbeide sine egne regler, resulterer dette i at andre nivåer ikke er like mye involvert. Den høye avviksprosenten i forhold til dette nivået, kan dermed forklares med at læreren oftest er i møte med disse reglene/instruksene. Det kan være at reglene/instruksene som kommer fra skolens ledelse er av en mer hverdagslig karakter enn regler fra høyere nivåer, og at lærerne derfor oftest må forholder seg disse. Man skal heller ikke se bort i fra at lærerne er mest uenig i de beslutningene som blir fattet på ledelsesnivå, og at de derfor avviker mest i forhold til dette. Det er imidlertid en viss mulighet for at regelbrudd i forhold til høyere nivåer er av en mer alvorlig karakter og at informantene derfor ikke oppga det reelle antall avvik fra disse reglene. Brudd på offentlig lov, avvik i forhold til lærerplanen, o.l. er handlinger med større tyngde enn at læreren ikke har på seg gul vest under vakting i friminuttet, eller at læreren lar elevene sitte inne i klasserommet i storefri.

6.2.4 Alvorlighetsgrad

I og med at man generelt sett ser på lærere som lojale og lovlydige, var det spesielt interessant å se på hvor alvorlige deres avvik er. Flere av informantene understreker påstanden om at lærere som yrkesgruppe er pliktoppfyllende og lojale:

Vi lærere er en ganske samvittighetsfull yrkesgruppe (...).

Jeg tror nok at vi lærere som gruppe er en veldig lojal arbeidstakergruppe, lojale i forhold til både lovverk, forskrifter, for så vidt i forhold til interne regler og systemer også. I utgangspunktet så tror jeg det, og vi er jo på en måte også forbilder. Jeg tenker noen ganger at vi er i overkant lojale.

Jeg tror at som yrkesgruppe så har de fleste lærere veldig mye lojalitet og samvittighet overfor sine ledere og skolesystemet, og vi følger nesten litt for mye det vi får beskjed om. Jeg tror at vi er ganske tro mot systemet.

På grunn av disse utsagnene valgte jeg å se på avvikenenes alvorlighetsgrad. Denne kategoriseringen er gjort ut i fra min egen helhetsvurdering, i etterkant av intervjuene. Informantene selv ga ikke uttrykk for hvor alvorlige de mente avvikene var. Ut i fra de opplysningene jeg fikk om de ulike avvikene, har jeg plassert dem i tre grupper: «lite alvorlig», «middels alvorlig» og «svært alvorlig». I tillegg til meg selv, har kriteriene for disse kategoriene blitt kvalitetssikret av to utenforstående personer.

Lite alvorlig:

Regelbrudd som ikke direkte går utover noen, men som allikevel er brudd på skolens regler. Her er det snakk om enkle hverdagssituasjoner som f.eks. at læreren glemmer å ta på seg gul vest under vakting, at læreren ikke spiser på personalrommet slik regelen tilsier eller at det ikke skrives anmerkning i forhold til små avvik som at eleven tygger tyggegummi, o.l.

Middels alvorlig:

Lovbrudd som ikke direkte går utover enkeltpersoner eller grupper, men som er med på å påvirke elever eller andre lærere på en indirekte måte. Eksempel på regelbrudd som faller innenfor denne kategorien er: at man ikke videreformidler informasjon om elevene til andre lærere som også har noe med disse elevene å gjøre, at læreren ikke stiller opp på møter med

støtteapparat som PP-tjenesten, elevenes ressursgrupper, o.l., at læreren bryter regelen om at kun elever med enkeltvedtak skal delta på spesialundervisning, osv.

Svært alvorlig:

Avvik i denne kategorien går direkte utover enkeltpersoner eller grupper. Dette er avvik som kan gå utover liv og fysisk og/eller psykisk helse. Eksempler på dette kan være at læreren ikke forhindrer eller griper inn i slåsskamper, at læreren ikke tar tak i mobbing eller at vedkommende selv er med på å mobbe. Andre situasjoner som også faller innenfor denne kategorien er f.eks. at foreldre ikke blir varslet om alvorlige hendelser som angår deres barn.

Kategoriseringen av avvikene i denne studien i forhold til alvorlighetsgrad, ga følgende resultater:

Tabell 6.8 Avvikets alvorlighetsgrad

Alvorlighetsgrad	Antall	Prosent
«Lite alvorlig»	64	78 %
«Middels alvorlig»	15	18 %
«Svært alvorlig»	3	4 %
Sum	82	100 %

Funnene viste at de aller fleste avvik faller under kategorien «lite alvorlig». Et mindre antall avvik er kategorisert som «middels alvorlig», og i svært få tilfeller ble avvikene vurdert som «svært alvorlig». Også her kan man trekke inn spekulasjoner omkring det høye antall «lite alvorlige» avvik. En mulighet er at påstandene om at lærere er en lojal og samvittighetsfull yrkesgruppe, og at de dermed har høy terskel i forhold til alvorlige avvik. En annen forklaring kan igjen være at lærerne, av hensyn til seg selv og sitt omdømme, ikke ønsker å oppgi alvorlige avvik, og at de derfor kun har presentert avvik som ikke oppfattes som alvorlige.

6.2.5 Reaksjoner

Tabell 6.9 Reaksjoner på avvik

Reaksjoner	Antall	Prosent
Støtte fra ledelsen	9	11 %
Sanksjoner fra ledelsen	20	24 %
Støtte fra kollegaer	16	20 %
Sanksjoner fra kollegaer	4	5 %
Ingen reaksjoner	33	40 %
Sum	82	100 %

Funnene i denne studien viser at reaksjoner på lærerens avvik enten kommer fra ledelsen eller fra kollegaene. I noen tilfeller kommer reaksjonene i form av støtte, mens i andre tilfeller får læreren irrettesettelser og negative tilbakemeldinger. Det er heller ikke uvanlig at man ikke får noen reaksjoner i det hele tatt. I over en tredjedel av tilfellene oppgir lærerne at de ikke fikk noen form for reaksjoner på avviket. En av dem understreker at dette kanskje også er en underliggende årsak til at man velger å avvike:

Det er ingen som kommer etter meg og kjefter. Jeg får ingen reaksjoner på det, og det er vel kanskje derfor jeg velger å avvike også. I og med at jeg ikke får noen reaksjoner eller konsekvenser så føler jeg at rektor gir meg muligheten til å styre dette litt selv.

En annen lærer opplever at:

Det ikke er helt sånn vår organisasjon fungerer. Jeg får aldri korreks av mine overordnede. Det legges opp til diskusjon og samtale, refleksjon omkring ting, men det å få den type tilbakemeldinger i form av reaksjoner, nei det får jeg aldri. Det er ikke sånn skolen som organisasjon fungerer.

I en fjerdedel av avvikene sier respondenten at han/hun ble sanksjonert av ledelsen som en reaksjon på avviket. Disse eksemplene illustrerer noen av disse sanksjonene:

Og da får jeg jo kjeft av ledelsen, rektor. Og da er det å love bot og bedring.

Jeg husker at jeg snakket med rektor om dette her, og han likte dårlig det jeg hadde gjort. Jeg fikk klar beskjed om at jeg burde holde meg unna dette.

Så blir jo ledelsen litt sure og gretne, men det er jo et valg jeg tar, hvem jeg velger å prioritere.

I en liten andel tilfeller oppgir lærerne at ledelsen støttet dem selv om de avvek fra reglene/instruksene.

Jeg tror at ledelsen har fått reaksjoner fra kommunen for at vi ikke har gjort dette, men der har ledelsen støttet oss og sagt at dette ikke går nå, at vi har veldig mye akkurat nå, men at vi skal ta det senere.

I de tilfellene reaksjonene kommer fra kollegaene dreier dette seg i hovedsak om støtte og positive tilbakemeldinger, mens det kun i noen få tilfeller er snakk om sanksjoner.

Det ble veldig mye støtte fra andre som sa at de også var enig i dette. Mange som sa at det var godt at jeg hadde sagt i fra, at vi ikke kan gi så lett slipp på ting.

I og med at det i mange tilfeller blir oppgitt at man ikke får noen reaksjoner på avviket, kan dette ses i sammenheng med at avvikene er av slik karakter at ledelsen ikke har behov for å sanksjonere de ansatte. Dersom disse avvikene hadde blitt sett på som negative, er det grunnlag for å tro at ledelsen ville reagert på dette. Med tanke på at ledelsen i en fjerdedel av de oppgitte avvikene reagerer med sanksjoner, er det grunn til å tro at de ville tatt tak i handlinger som blir sett på som uakseptable.

6.2.6 Konsekvenser

Et avvik kan både få positive og negative konsekvenser. Jeg har kategorisert konsekvensene utfra hvem de virker mest inn på og om de er positive eller negative. Også her har kategoriene blitt kvalitetssikret av to eksterne personer.

Det er viktig å være obs på at lærere jobber tett opp mot elevene, og det er dermed naturlig at det som går utover lærerne også automatisk går ut over elevene. En av lærerne sa dette så fint med følgende sitat:

Jeg vil si det går mest utover oss lærere. Men i neste runde går det jo også utover elevene. For når vi får for mye oppe i hodet, så renner det jo over på en eller annen måte, og da vil det også gå utover ungene.

Tabell 6.10 Konsekvenser av avvik

Konsekvenser	Antall	Prosent
Positive konsekvenser for elevene	28	34 %
Negative konsekvenser for elevene	12	14,5 %
Positive konsekvenser for lærerne	16	19,5 %
Negative konsekvenser for lærerne	8	10 %
Positive konsekvenser for skolen	0	0 %
Negative konsekvenser for skolen	7	8,5 %
Positive konsekvenser for foreldrene	0	0 %
Negative konsekvenser for foreldrene	4	5 %
Ingen konsekvenser	7	8,5 %
Sum	82	100 %

Ca. en tredjedel av de oppgitte avvikene fikk positive konsekvenser for elevene, mens det i et betydelig mindre antall tilfeller bar med seg negative konsekvenser for dem. Av de avvikene som hadde konsekvenser for lærerne, var antallet positive det dobbelte av antall negative. I noen få tilfeller fikk avviket negative konsekvenser for skolen, og i enda mindre antall avvik, negative konsekvenser for foreldrene. Det var imidlertid ingen som oppga at avvikene fikk positive konsekvenser for hverken skolen eller foreldrene. I noen få tilfeller sa lærerne at avviket ikke fikk noen konsekvenser i det hele tatt:

Det har overhodet ingen konsekvenser, og det er nettopp derfor vi velger å gjøre det sånn. Fra vårt ståsted så ser vi at disse reglene noen ganger kan være firkantet, og vi føler at det er hensiktsmessig å være litt tøyelig på hva som formelt sett er korrekt.

Det får ingen konsekvenser for meg, og da får jeg inntrykk av at det ikke er nødvendig å gjøre det heller.

En annen lærer har også liknende oppfatning om dette:

Hadde jeg fått noen konsekvenser av det, så måtte jeg selvfølgelig ha fulgt det bedre opp. Vi mennesker er i grunn skrudd sammen slik at dersom det ikke er noen konsekvenser så bryter vi regler.

Som forsker stiller jeg meg igjen undrende til det høye antallet avvik med positive konsekvenser. Det kan være at resultatene har blitt slik de er fordi lærerne ønsker å stille seg selv i et godt lys, og derfor kun oppgir positive avvik. Det er allikevel grunn til å tenke at sannheten er slik den blir presentert her, og at lærerne i de fleste tilfeller avviker fordi avviket er til det beste for elevene. Gjennomgående argumenteres det for at lærerne er elevsentrerte og genuint opptatt av elevenes læring og trivsel.

6.2.7 Vil gjøre igjen?

Tabell 6.11 Vil gjøre igjen?

Ville gjort igjen	Antall avvik	Prosent
Ja	79	96 %
Nei	3	4 %
Sum	82	100 %

I de aller fleste tilfellene oppgir respondenten at de vil gjøre det samme avviket igjen, eller at avviket er noe de gjentar systematisk. Som en av dem sier:

Jeg gjør det til stadighet, og ja, jeg ville gjort det igjen,

eller som en annen poengterer:

Som person er jeg sånn at dersom jeg gjør en ting så er det som oftest gjennomtenkt på forhånd, og selvfølgelig kan en være

impulsiv og gjøre ting som ikke er så kloke. Som oftest er sånne saker som det her godt gjennomtenkt., og da vil jeg gjerne ha gjort det igjen.

I kun 3 tilfeller oppgis det at de ikke vil gjøre det samme igjen. Av disse 3 er: en «lite alvorlig» friminuttsituasjon, en «middels alvorlig» administrativ/teknisk situasjon og 1 «svært alvorlig» situasjon med enkeltelev.

Igjen kan det være slik at informantene ikke oppga de avvikene de ikke ønsker å gjøre igjen. Dette fordi disse avvikene kan være av en alvorlig karakter, og at lærerne ikke ønsker å presentere alvorlige regelbrudd. Med tanke på at lærernes mandat går ut på å være forbilder for elevene, samt fremme læring og forutsigbarhet, er det grunn for å tro at lærere overveier tungt de avvikene de gjør. I lys av at handlingene er godt gjennomtenkt og overveid er det naturlig for lærerne at de ønsker å gjenta avviket.

6.2.8 Kjønn, alder og arbeidserfaring som forklaringsvariabler

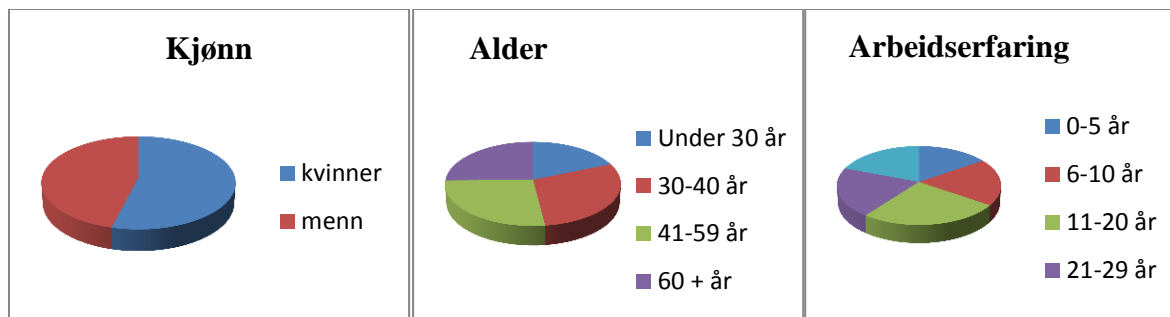
I følge dataene fra denne undersøkelsen avviker kvinner mer enn menn. I gjennomsnitt var det utført 5,4 avvik per kvinne og 4,6 avvik per mann. Disse tallene peker i en annen retning enn påstanden om at kvinner er mer lovlidige og lojale overfor regler enn det menn er. Dette kan skyldes at de mannlige lærerne er mer påpasselige med å følge regler og instruksjoner, samt at de innordne seg endringene i skolen raskere enn kvinnene. Det er midlertid også viktig å se flere side av denne saken. En årsak til at kvinnene oppgir flere avvik enn menn kan være at kvinnene i denne studien var mer ærlige og åpne overfor sine avvik, og at det oppgitte antall avvik gjort av kvinnelige lærere derfor er høyere enn det som er oppgitt av menn.

Videre viser resultatene at de under 30 år gjorde minst avvik, kun 3,7 avvik per person. Ellers var fordelingen relativt lik på de andre aldersgruppene. Informantene i gruppen 30-40 år rapporterte flest avvik, i gjennomsnitt 5,8 avvik per person. De mellom 41 og 59 år hadde 5,3 avvik hver, mens de i den eldste aldersgruppen, 60 +, hadde i gjennomsnitt 5 avvik.

Når man ser på disse avvikene utfra arbeidserfaring, viser det seg at de som har minst erfaring også gjør færrest avvik, kun 4 avvik per informant. De med 6-10 års erfaring hadde i gjennomsnitt 5 avvik, mens de med 11-20 års erfaring hadde flest avvik, 6,7 per person. Den

gruppen informanter med 21-29 års erfaring bistod i gjennomsnitt med 5,3 avvik, mens gruppen med mest erfaring hadde 5 avvik per informant.

Figur 6.1 *Kjønn, alder og arbeidserfaring som forklaringsvariabler*



Det faller naturlig inn at de som har jobbet minst ikke har hatt like mye tid til å bryte regler som de som har vært lenge i systemet. Det er også en sammenheng med at de yngste også er de som har minst arbeidserfaring. Det er midlertid én ting som virker mer ulogisk. Lærerne i aldersgruppen 30-40 år rapporterte flest avvik, til tross for at dette er en relativt ung gruppe. Dette kan ha sammenheng med at noen av disse lærerne begynte å jobbe i veldig ung alder og at de dermed også faller innenfor kategorien 11-20 års erfaring. En annen grunn kan også være at denne aldersgruppen er mer ærlige enn de andre gruppene.

Utfra innsamlet data ser vi at man avviker mer ettersom man blir eldre og får mer arbeidserfaring. En av de yngste informantene forklarte dette med følgende utsagn:

Jeg så pass fersk i yrket at jeg gjerne vil prøve ut ting. Det motsatte har aldri skjedd meg. Jeg prøver å gjøre det jeg får beskjed om.

Vedkommende hadde også inntrykk av at avvikende atferd øker når man får mer arbeidserfaring:

Dette med at jeg ikke gjør så mange avvik har vel også noe med min posisjon å gjøre. Jeg har ikke vært i gamet så lenge. Jeg tror det også spiller en viktig rolle i dette her med avvik. De som har jobbet 10-15 år har lært seg å si nei til sånne ting, og derfor er det oss nye som får slike tilbud, og vi takker ja.

Selv om vi ser en viss sammenheng mellom alder, arbeidserfaring og antall avvik, er allikevel ikke forskjellene spesielt store. Man skulle tro at jo lengre folk var i jobb, desto flere avvik hadde de å vise til. Spesielt når forskjellen i alder og arbeidserfaring kan være opp til 30 år. I denne studien ser vi noe annet. Ut fra resultatene ser vi at den gruppen ansatte med høy alder og arbeidserfaring rapporterte kun noen få avvik mer enn de med lav alder og arbeidserfaring. Disse resultatene kan imidlertid skyldes at det ikke ble fokusert på hvor ofte de spesifikke avvikene finner sted. Det er naturlig å anta at de som har jobbet lengst har funnet sin måte å gjøre ting på, og at de har gjort disse regelbruddene til rutiner de utfører regelmessig. Dette vil automatisk føre til at ansatte med denne avvikende praksisen avviker oftere enn de ansatte som ikke har disse rutinene. En av lærerne med lang erfaring understreker min påstand med følgende utsagn:

Jo lengre du har vært i gamet, desto mer gjør du det sånn som du selv vet og tror funker. Hadde jeg vært nyutdannet lærer så hadde jeg nok vært overbegeistret over denne måltanken, men nå vet jeg bedre.

En annen lærer påpeker også at man avviker mer ettersom man får mer erfaring:

Nå er jeg så pass voksen, men jeg tenker mest på de nyutdannede som ofte tror at alt er like viktig. Det er sikkert tøft hvis du er redd for å ikke strekke til, og være god nok og sånn. Det tenker i alle fall ikke jeg på. Jeg har funnet min egen vei, og tar mine egne vurderinger for hva som er viktig av det som blir tredd ned over oss.

6.3 Lærernes vurderinger ved avvik

Nå som vi vet noe om de avvikene som lærerne gjør fra regler/instrukser, ønsker jeg å se hvilke vurderinger som blir gjort i forbindelse med disse avvikene. I tillegg til å se på direkte svar i forhold til tanker og overveielser lærerne har i forbindelse med avvikene, tar jeg også utgangspunkt i hele samtalen mellom intervjuer og informant.

6.3.1 Elevenes beste

En grunnleggende likhet blant lærerne jeg har intervjuet i denne undersøkelsen, er at de alle er interessert i å handle utfra det som er det beste for deres elever. Lærerne er generelt opptatt av hva som fremmer læring og hva som gir mest utbytte for elevene. Veldig mange av lærernes vurderinger går ut på å ivareta elevens beste. En av informantene understreker dette med følgende sitat:

De faktorene jeg tenker på som lærer er elevene, og elevenes utbytte er førsteprioritet for meg. Om jeg selv innerst inne tenker at dette er kjedelig, eller at dette har jeg gjort mange ganger før og det har ikke funket, så har jeg allikevel tenkt hva som er elevenes beste. Dermed har jeg prøvd, og så må jeg ta det derifra. Men jeg ser at det som er mest vanskelig, det er alt det som ikke har med elevene å gjøre.

Noen ganger kan det være slik at man som lærer ikke fult ut klarer å utføre det reglene sier, f.eks. på grunn av skolens dårlige økonomi. For en lærer som er genuint opptatt av sine elever, kan dette oppleves som veldig krevende:

For meg som lærer er det veldig krevende at jeg ikke kan gi dem det de fortjener og det de har krav på. Det er på en måte noe av det som er mest utmattende med denne jobben. Hele tiden så er man i dette spriket mellom lovverk, arbeidsgivers forventninger og virkeligheten. Vi jobber i en veldig fattig kommune.

6.3.2 Læreren vet best

Det foregår selvfølgelig av og til at jeg ser litt bort fra reglene fordi jeg vurderer at det er det beste. Og jeg er sikker på at samtlige lærere i det ganske land også av og til avviker i forhold til disse reglene.

Det er lærerne som jobber tettest opp mot elevene, og det er de som kjenner til den enkelte klasses behov og vet hva som passer best for deres læring. En av informantene sier at det kan det oppleves som veldig frustrerende å følge regler som ikke passer til ens egen måte å undervise på. I slike situasjoner vurderer vedkommende ofte at egen erfaring og kompetanse veier tyngre enn disse reglene:

Vi driver med vårt daglige virke og vet hva som fungerer og hva som ikke gjør det, og plutselig så kommer noen og sier at dette er helt nytt og du skal gjøre det, da er det selvfølgelig alltid en viss skepsis. Jeg tenker alltid om jeg skal gidde det, men så snakker vi om det og bearbeider det, og etter hvert så snur stemningen litt ettersom vi ser potensialet.

Til tross for at lærerne prøver å innrette seg nye regler og instruksjoner så godt det lar seg gjøre, er det, som en av informantene påpeker, vanlig at de velger å gjøre ting på sin egen måte:

Etter noen år som lærer har man vendt seg til sin måte å undervise på, og man har prøvd forskjellige ting og funnet ut at, det funker med den klassen, og det funker ikke med den klassen, osv.

Eller som en annen sier:

Vi som lærere, vi som jobber der, må få lov å tenke kloke tanker i forhold til hva som er det beste for elevene. Det er vi som har kunnskapen om dette.

En informant påpeker at eventuelle avvik ikke blir gjort på tross, eller fordi vedkommende ikke ønsker å prøve ut nye ting, men heller ut fra lærerens egen erfaring i forhold til hva som er best å gjøre:

Vi som i alle fall har lang erfaring fra skole, som har sett når elever klarer å sitte å jobbe på beste måte, vi vet hva som er det lureste. Det er ikke det at vi ikke vil prøve nye ting. Så du kan si at vi vurderer hva som er lurest å gjøre her om vi skal se hva som fungerer i vår klasse, i vår gruppe, eller om skal vi følge en beskjed.

Det nevnes også at man ofte tyr til egen magesfølelse, fremfor å følge reglene til punkt og prikke:

Du står overfor et valg om du skal følge regler slavisk eller om du skal lytte til den pedagogiske magen om hva som er best for læring i klassen. Da har vi pedagoger lett for å følge den pedagogiske magen fremfor å nødvendigvis alltid slå opp i regelboken, for da bruker en mye unødvendig tid og krefter på det.

Slik en av lærerne påpeker, er det noen ganger enklest å gjøre ting på sin egen måte, tolke reglene slik man selv mener er best:

Jeg tenker at jeg er så pass voksen, og at jeg gjør en del vurderinger i forhold til å kanskje tolke ting på min egen måte, og gjør ting på min måte. Jeg er ikke en som løper ned her i hytt og gevær og spør om råd.

Lærerne opplyser om at de må forholde seg til mange detaljerte regler og retningslinjer, og at det i praksis er vanskelig å implementere alt. Av og til hender det at læreren komprimerer disse reglene og tilføyer dem sin egen vri:

Det ender med at man som lærer plukker ut det beste i fra hver av disse nye impulsene, og så internerer det og gjør det til din praksis. Vi velger selv ut, plukker ut det beste, det som fungerer for oss og gjør det til vårt eget.

6.3.3 Enormt arbeidspress

Som vi så i forrige kapittel oppgir mange av lærerne tidspress og stor arbeidsbelastning som årsak til avvik. I tillegg til å forberede seg til timen, undervise, og gjøre etterarbeid, har læreren også mange administrative oppgaver. Noen informanter beskriver dette som veldig slitsomt:

Det er mange baller i lufta. Det ene slår det andre i hjel. Man blander sammen konseptene, og til slutt vet du ikke hva som er hva.

Det er så mye som foregår samtidig, i stedet for at man heller kunne jobbet med pedagogiske problemer, problemer i forhold til hverandre og i forhold til elever, eller med ting som trykker mer. Jeg tenker at alt burde komme til sin tid, få en bedre fordeling på det. Hvis ikke blir det bare en stor forvirring i hodet. Mye å tenke på og mye å forholde seg til.

Det kommer nye ting hele tiden, og det kan da hende at ting man tidligere har fått beskjed om å gjøre, det slutter man med ettersom det kommer så mye nytt som skal gjøres. Av og til erstatter vi det gamle med noe nytt, selv om vi egentlig ikke skal erstatte ting, men heller legge til.

Slik en av dem påpeker, er lærerne av og til nødt for å si i fra når arbeidspresset blir for stort:

Vi skal prestere og vi skal vise, vi skal fremføre og vi skal gjøre alt. Det blir rett og slett for mektig. Det er for mange ting som blir satt i sving samtidig, og derfor må vi som kollegium si i fra. Ingen er tjent med at en lærer er utbrent. Absolutt ikke.

Mange tynges av dette presset, og ofte går vurderingene ut på hvordan man skal prioritere det viktigste. Følgende sitat understreker dette:

Som lærer så bruker jeg mine timer og vel så det i løpet av en uke, og dette kommer på toppen. Det er ikke noen annet jeg kan kutte bort, i alle fall ikke noe som jeg selv har funnet enda. Det er en stadig utfordring og det gjelder egentlig alt som kommer

fra toppen. Nye ting lander bare oppå alt det andre vi har fra før, og det er ingen som sier til oss at vi kan kutte ut noe av tidligere praksis. Vi skal bruke samme antall timer som før til å gjør en større jobb, og det blir utfordringen, derfor så kutter vi på ting på egenhånd.

En annen informant sier seg enig i dette med følgende utsagn:

Tiden er vel den største knapphetsressursen en føler på som lærer. Ofte så er det slik at hvis man avviker fra en instruks o.l. så er det hovedsakelig fordi man må prioritere hva som er viktig og fordi man ikke har tid til det. Ting blir ikke fjernet, det blir bare lagt på mer på den samme tiden. Når det kommer nye ting til så synes jeg at man burde ta bort noe, men det skjer sjelden, om aldri.

Det ble også understreket at lærerne av og til får dårlig samvittighet fordi de føler at mer burde blitt gjort:

Som lærer har man mye og konstant dårlig samvittighet for at man gjerne alltid skulle ha gjort mer. Det er så mye man kan og burde gjøre.

For å være sikker på at tiden brukes riktig, velger den samme læreren å prioritere direkte arbeid med elevene, fremfor å gjøre andre administrative oppgaver:

Jeg vil alltid fokusere på å jobbe så elevnært som mulig. Hvis jeg på en måte hadde fått valget mellom å sitte i et møte med trinnet mitt eller om jeg ville gitt skriftlig tilbakemelding til elevene mine på hva de gjør bra og hva de kan bli bedre til, så ville jeg valgt elevnært fremfor å ha møte med kollegaer. Så sann sett føler jeg meg relativt elevsentrert.

I noen tilfeller tenker lærerne at det finnes grenser for hvor mye de skal orke å gi av seg selv. Neste sitat vitner om en situasjon der arbeidspresset ble så stort at ledelsen måtte utsette et av prosjektene, for slik å lette på trykket til de ansatte:

Det var vel mange som tenkte at dersom det ble mer nå så er det spørsmål om man gidder å fortsette å jobbe med dette, gidder man å bli trykt nye ting på hele tiden som ikke har noe med den jobben man egentlig skal gjøre. Dette var vel dråpen for veldig mange av oss, og derfor fant ledelsen ut at de ville utsette det til arbeidspresset ble litt mindre.

6.3.4 Skolen i endring

Lærerne med lang arbeidserfaring snakket mye om hvordan skolesystemet har endret seg i løpet av deres arbeidskarriere. Av og til kan lærerne oppleve at disse endringene trer i kraft fordi de som styrer skolene ønsker å følge med på organisasjonstrender:

Jeg har tenkt tanker i forhold til skolehverdagen og at det stadig innføres nye ting, og når man har jobbet i 30 år, så er det en syklus. Nå er vi på den kanalen, og så går det noen år, og så er vi på den kanalen. Men jeg er egentlig ganske lojal. Jeg kan tenke at dette her er helt håpløst, og vi som team kan snakke sammen om det, trekke på skuldrene og tenke at dette sikkert snart går over, men vi gjør så godt vi kan.

Når man har jobbet siden 1989, så har man jobbet under kunnskapsministere, eller undervisningsministere, som har passert med årenes løp, og alle kommer med sine visjoner og planer. Og da opplever jeg som lærer at ting kommer og passerer og jeg lurar av og til på hvor lenge denne og denne tingen skal vare før det kommer noe som er enda mer i nuet.

I noen tilfeller hender det at lærerne tenker at ledelsen, kommunen, eller de som utarbeider lærerplanen, ikke helt har innsikt i hvordan ting fungerer til punkt og prikke på skolenivået der barna befinner seg. For lærerne kan det oppleves som om de overordnede ikke helt har innsikt i hvor mye tid ting tar og hvor vanskelig det er å implementere alt.

Jeg tenker ofte over at som de har lagd våre planer, at det sikkert er veldig lenge siden de har kjent trykket på en skole.

Informantene tenker at avvikene som de begår ofte har en sammenheng med at de som lærere ikke klarer å tilpasse seg disse endringene i tilstrekkelig grad. En av dem forteller spesielt om hvordan lærerplanen har endret fokus. Det fokuseres veldig mye på elevmedvirkning og at elevene skal ha ansvar for egen læring. Lærerne som har lang erfaring med hvordan elever jobber og lærer vet godt at dette ikke fungerer i praksis, og dermed gjør de sine egne vurderinger og velger å avvike i forhold til dette.

Lærerplanen sier at eleven skal ha ansvar for egen læring. Men jeg tror den styringen har vært feil. Det er faktisk 12-16 åringer man snakker om, det er ikke voksne mennesker. Noen ganger trenger elevene at man snakker til dem, tar et lite tak og orienterer dem om virkeligheten.

Noen ganger dreier det seg om at man ikke ser poenget med de nye reglene som kommer. Læreren, sitert nedenfor, vurderer hvor stor utbytte elevene har av disse reglene:

Det heter seg at elevene skal være med å lage planer på hva vi skal gjøre, hvilket grunnlag har de for å gjøre det? Vi prøvde det en gang for mange år siden, men da brukte vi nesten hele den første måneden frem og tilbake, de skulle medvirke, men de brydde seg i grunn ikke så mye om det heller.

En informant forteller også om hvordan den digitale verden har slått for fullt inn i skolen. Vedkommende påpeker at elevene har veldig lett for å tilpasse seg dette:

Det er så mye nytt som kommer, den digitale verden. Men elevene kan så mye om sånne ting. Det er klart det forandrer skolen. De har jo hele verden med seg i den lille I-phenen sin som de sitter veldig mye med. De finner fort ut av at naboene her har trådløst nettverk og har ingen problemer med å koble seg på.

I noen tilfeller kan alle disse endringene oppleves som litt for mye av det gode:

Skolen har virkelig forandret seg. Noen ganger tenker jeg at jeg ikke orker mer forandring, men jeg tenker at jeg er glad for at jeg bare har 10 år igjen forhåpentligvis og ikke trenger å være

med på alle de endringene som kommer i fremtiden. Jeg trives veldig godt, men det blir litt mye nye greier føler jeg.

Og da er det, som en av dem påpeker, spesielt viktig å ta opp dette med ledelsen:

Vi gir beskjed til ledelsen dersom vi føler at ting blir tredd ned over hodet på oss. Ved hver skolestart sier vi i fra at det må bremses litt og at det faktisk er mye bra i det vi gjorde i fjor også. At vi ikke trenger en ny revolusjon hvert år. En ting er nye reformer og lærerplaner og sånn, det må man på en måte justere seg etter, men disse nye reglene og retningslinjene som kommer hver høst, og gjerne enda oftere enn det, det må man som lærer vurdere selv hvor mye man klarer å ta inn over seg.

6.3.5 Mellommenneskelige relasjoner

En god lærer tar vare på sine elever, er interessert i dem som personer og er ute etter å skape gode relasjoner med dem. Lærerens oppgave er ikke bare å skape tillit mellom elev og lærer, men også langt på vei å gi eleven en følelse av tilstrekkelighet og verdighet. En av dem påpeker dette med følgende utsagn:

Det har noe med at elevene skal kunne gå ut av det 10-årige skoleløpet med litt verdighet igjen i seg selv. Det er sånn jeg tenker.

Lærerne er generelt sett opptatt av å ta vare på det gode forholdet de har til sine elever. Dersom vedkommende opplever at en regel eller instruks kan være med på å ødelegge dette forholdet, skal man ikke se bort i fra at avvik finner sted. En av lærerne påpeker hvor viktig det menneskelige aspektet er for henne:

Jeg tenker at dette handler om å jobbe med veldig mange forskjellige typer mennesker, og det handler om å bruke klokskap, en menneskekunnskap, for å få til et godt samarbeidsklima.. Så handler det om en smidighet, det handler om dette med å forstå.

En annen informant har også liknende oppfatning:

Jeg er egentlig utrolig klar over og bevisst mitt oppdrag, men som sagt så er det også den andre siden av saken som drar meg, og det er jo fordi dette handler om mennesker. De elevene som du har over lang tid blir du veldig engasjert i.

Det å være en god lærer handler ikke bare om å undervise, men også om det å stille opp i forhold til sosiale problemer. Når en elev kommer med betroelser, blir læreren stilt overfor et vanskelig valg om vedkommende skal være et lyttende medmenneske, eller om en skal varsle dette videre til foreldre. En lærer som valgte å ikke gå videre med en viktig betroelse, begrunner dette på følgende måte:

Jeg tenkte at dette var min elev, jeg var klassekontakt for henne og da er det selvfølgelig slik at elever kommer til sin lærer, både med faglige problemer og sosiale problemer, men også problemer knyttet til hjemmet og fritiden. Det handlet om gode relasjoner i utgangspunktet.

Flere av lærerne på ungdomskolen trekker frem skolens ordensreglement, og påpeker at reglene av og til kolliderer med det relasjonelle aspektet. Dette reglementet oppfattes av mange som vært detaljert, strengt og i noen tilfeller også unødvendig. Reglene sier at lærerne må skrive opp alle brudd på ordensreglementet. Etter et visst antall anmerkninger går elevene ned i karakter i forhold til orden og oppførsel. Lærerne oppgir at de gjør vurderinger i forhold til hvor lojale de skal være mot dette reglementet.

I noen tilfeller velger læreren å minne elevene på dette muntlig, fremfor å skrive det opp i form av anmerkning:

Det går faktisk an å snakke til elevene. Man kan si at de ikke skal løpe i gangen, vippe på stolen, osv. i stedet for å gi dem anmerkning for alt.

En av lærerne poengterer at dette ofte handler om tillit og gode relasjoner til elevene:

Jeg føler også at jeg viste elevene tillitt i forhold til at jeg ikke skrev opp alt. De fikk på en måte et tillitsforhold til meg. Det var aldri noe stort problem.

Det å sette karakterer på elevene kan også oppleves som en vanskelig og utfordrende oppgave. En av lærerne forteller om avvik i form av at hun i noen spesielle tilfeller gir høyere karakter enn det eleven fortjener. Læreren begrunner dette avviket med at denne eleven jobber veldig hardt, og viser stor innsats, men allikevel klarer ikke vedkommende å prestere godt nok. Vurderingene til denne læreren går ut på hvordan hun skal motivere eleven, og gi han en tro på seg selv:

Dette her er et stort moralsk dilemma for meg, jeg vil så gjerne løfte eleven, få han til å tro på seg selv, til å få lyst til å gå videre.

6.3.6 Lærers handlingsrom

I og med at lærerne stort sett jobber selvstendig, både i forhold til gjennomføring og planlegging av undervisning, står de dermed fritt til selv å styre hvordan de skal gjøre dette.

En av lærerne i denne undersøkelsen oppgir at de har et relativt stort handlingsrom, og at det sjelden, om aldri, er tilfelle at ledelsen kommer inn for å kontrollere hva de gjør:

Vi har veldig mye handlingsrom i klasserommet og det er ingen som kommer inn for å sjekke hva i holder på med. Så der står vi egentlig veldig fritt. Det er en tillitssak mellom oss og ledelsen, og vi setter veldig pris på det handlingsrommet vi får, og jeg prøver å innstille meg så godt jeg kan når jeg får nye retningslinjer.

En kollega har også samme erfaring i forhold til dette:

Slik jeg føler hverdagen er, så er det veldig mye handlingsfrihet og ledelsen legger seg veldig lite opp i hva som angår min undervisning. Jeg føler at de gir tillitt til at alle ansatte gjør den jobben de er betalt for å gjøre. Det er mitt inntrykk, og i disse årene jeg har vært her, har jeg aldri opplevd at ledelsen har kommet inn i undervisningen og sett hvordan ting er, hvordan enkelte gjør det.

Som følgende utsagn vitner om, setter de ansatte også stor pris på friheten de har til å jobbe ut fra eget skjønn:

Jo mer vi får være selvstyrte og autonome, desto bedre er det. Det er ikke en fabrikk vi driver, vi jobber med mennesker og dermed er det fint at vi kan bruke en del skjønn og behovspasse det litt.

En annen informant opplyste om at muligheten til å bruke sitt eget skjønn i yrkesutøvelsen er en av faktorene som gjør at vedkommende klarer å holde ut i en travel hverdag:

Vi har ganske stor handlingsfrihet som lærere. Det er det som gjør at jeg gidder å være lærer, men blir det for mye, altså hvis det fortsetter ovenfra, da gidder ikke jeg å være lærer mer. Men det er altså fortsatt slik at handlingsrommet er stort nok til at jeg kan være meg selv opp i alt dette.

6.3.7 Læreren i utvikling

Selv om mange av lærerne oppgir at de avviker fordi de ønsker å gjøre ting på sin egen måte, gjør de også vurderinger i forhold til hvordan undervisningen stadig kan bli bedre. Som en av dem sier:

Jeg liker veldig godt min måte å undervise på og jeg ser at det fungerer for elevene, men det betyr ikke at man kan sette seg fast i den greia hele tiden. Det er viktig å se at undervisningen hele tiden kan bli bedre.

Læreren som er sitert nedenfor understreker viktigheten ved å tenke litt uten for sin egen omkrets:

Man tror jo at man kan veldig mye, og at ting ikke kan bli stort bedre, men av og til må man bare prøve å akseptere andres metoder og prøve å fornye seg litt. Det er nok sånn at som liten gutt på skolen så ser man lærere, jeg visste veldig tidlig at jeg ville bli lærer, og jeg la merke til mine lærere, og det har formet meg som lærer. Jeg har tatt det beste fra mange lærere, og tror

*jeg er en god lærer selv. Man tror at det man gjør fungerer bra,
men ingen tar skade av å tenke litt utenfor sin egen omkrets.*

En av informantene setter stor pris på ledelsens imøtekommenhet og toleranse i forhold til eventuelle avvik som begås. Selv om ledelsen ønsker at lærerne stadig skal utvikle seg, er det allikevel rom for at de kan følge sitt eget tempo.

*Det jeg synes ledelsen er flinke på, det er at de gir oss tid til å
feile, til å gjøre avvik for å bli flinkere på noe annet, for så å ta
det opp igjen. Men helheten er jo at ledelsen ikke skal se oss
sitte stille, de skal se oss i bevegelse, at vi hele tiden utvikler oss.*

Og det er nettopp i utvikling denne læreren ønsker å være:

*Summa summarum er jeg i utvikling og det er det jeg ønsker å
være!*

6.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert resultatene som viser til avvikenes art, karakteristikker og omfang. I følge disse funnene skjer flest avvik i forbindelse med undervisningssituasjoner. Noe mindre antall avvik begås i forhold til systemer, ordensregler, administrative/tekniske ting, og i friminuttsituasjoner. I svært få tilfeller forteller lærerne om avvik i forbindelse med spesialundervisning, i forhold til enkeltelever og i møte med foreldre. I flest tilfeller sier informanten at avviket fant sted fordi regelen/instruksen ikke lot seg gjennomføre i sin opprinnelige form. Tidspress ble også oppgitt som en vanlig årsak, og det er heller ikke uvanlig at lærerne avviker fordi de ser på regelen/instruksen som unødvendig.

Resultatene gir et bilde av hvilke avvik som finner sted, men de viser ikke til hvor ofte disse avvikene skjer. Mange av avvikene er av en slik karakter at de gjentas ofte, slik som avvik fra ordensreglementet, avvik i forbindelse med undervisningssituasjoner, osv. Dersom en lærer velger å ikke skrive anmerkninger i forhold til brudd på ordensreglementet fordi vedkommende ikke anser dette bruddet som alvorlig, er det naturlig at læreren avviker hver gang en slik situasjon oppstår. Dette gjelder også i forhold til undervisningssituasjoner. Hvis lærerens praksis er å skrive målet for timen på tavla som en del av timens oppsummering, og ikke i forkant av timen slik regelen tilsier, er dette et avvik som skjer hver gang denne læreren

har time. Dermed er ikke de 82 utførte eller vurderte avvikene et tall som viser til hvor ofte avvik blant lærere skjer. De oppgitte avvikene gir derimot et bilde av hvilke avvik som forekommer i en skolehverdag, og hva som er årsaken til dette.

Mer enn halvparten av alle avvikene som ble begått var i forhold til regler som er utarbeidet av ledelsen. Det kan være flere årsaker til så pass stor andel regelbrudd fra dette nivået. En potensiell forklaring kan være at antall regler som kommer fra ledelsen er overrepresentert, og at det derfor er mest avvik i forhold til dette nivået. Det kan også være at de ansatte er mest uenig i det som kommer fra ledelsen, og at de dermed velger å avvike fra regler/instruksjoner som er utarbeidet av dem.

De fleste av de oppgitte avvikene regnes som lite alvorlige. Årsaken til dette kan være at lærere er lojale og pliktoppfyllende, og dermed ikke avviker fra regler med alvorlig undertone. En annen grunn kan være at lærerne ikke ønsket å oppgi avvik som var av mer alvorlig karakter og som dermed ville føre dem inn i et lys som alvorlige avvikere. Det er imidlertid et annet funn som forsterker påstanden om at regelbruddene ikke anses som alvorlige. I et overlegent flertall case oppgir lærerne at de ikke fikk noen reaksjoner på regelbruddet. Her er det rom for å stille spørsmål ved hvorfor det i så mange tilfeller ikke kommer noen reaksjon på avviket som finner sted. I lys av at lærerne har et stort handlingsrom, kan det også være mulig at lærerne selv står fritt til å velge hvilke organisatoriske beslutninger de ønsker å forholde seg til og følge. Dette handlingsrommet kan være en årsak til at ledelsen ikke reagerer på mange av avvikene som begås. I og med at lærerne oppgir at ledelsen ikke kontrollerer eller overvåker dem i arbeidsutførelsen, kan det også være slik at ledelsen ikke er informert om alle avvik som skjer, og at det derfor ikke kommer noen reaksjoner. En annen viktig grunn kan være at ledelsen ikke anser avvikene som alvorlige, og at det dermed ikke blir rettet noen oppmerksomhet mot dette. I de tilfellene det kom noen reaksjoner på avvikene som fant sted, var dette som oftest i form av sanksjoner fra ledelsen. Dette peker i retning av at ledelsen tar tak i de tingene som de mener er nødvendige å ta tak i. Derfor er det rimelig å tro at det hadde kommet reaksjoner dersom avvikene hadde blitt ansett som alvorlige regelbrudd.

Videre oppgir lærerne at avvikene i flest tilfeller fikk positive konsekvenser for elevene. Dette resultatet faller naturlig inn med tanke på at lærerne gjør vurderinger i forhold til hva som er til det beste for elevene og hvordan de skal ivareta de mellommenneskelige relasjonene mellom seg og elevene. I forbindelse med alle avvikene, med unntak av 3, ble det oppgitt at

dette enten begås regelmessig eller, dersom det er snakk om et engangstilfelle, at de gjerne kan tenke seg å gjøre dette igjen. Dette viser til at lærerne ser på avvikene som positive, og at de er fornøyd med sine handlinger.

Når det gjelder funn i forhold til lærernes egne vurderinger ved avvik som finner sted, viser dette til at lærerne i stor grad anser avvikene som positive og nyttebringende. Elevens beste står i sentrum, og lærerne vurderer i mange situasjoner hvordan de skal kunne ivareta elevenes behov. I og med at lærerne er de personene som jobber tettest opp mot elevene, er det de som har best kunnskap og erfaring i forhold til hva som fungerer best. Noen ganger opplever de at reglene ikke er med på å fremme elevenes beste, og da er det naturlig for dem å gjøre avvik i forhold til disse reglene.

Det kommer tydelig frem i undersøkelsen at lærerne opplever arbeidspresset sitt som enormt, og at mange av de oppgitte avvikene ble begått som en konsekvens av prioritering. En annen ting som opptar lærerne er at skolen har endret seg mye de siste årene. Dette byr på utfordringer i forhold til at noen har vansker med å omstille seg, og i noen tilfeller strider de nye reglene mot den praksisen lærerne er vant til.

Mellommenneskelige relasjoner er noe lærerne setter svært høyt, og for dem er det viktig at elevene blir sett og møtt i den situasjonen de er i. Vurderingene her går ut på hvordan man skal ivareta mellommenneskelige forhold. Lærerne opplever ofte at de strekkes mellom det å være lojale overfor ledelsen og reglene, og det å si i fra når ting ikke er slik de burde være. I dette spennet er det ikke uvanlig at de velger å gjøre avvik. Dette blir gjort med intensjon om å gjøre det som er det beste for elevene, og ut fra det man selv ser på som hensiktsmessig.

Videre oppgir lærerne at de er veldig glad for det handlingsrommet yrket deres legger opp til. De tenker at det er rom for at de kan bruke sitt eget skjønn i yrkesutøvelsen, selv om dette i noen tilfeller resulterer i at de må avvike fra reglene. Lærerne ønsker å se seg selv i utvikling, og noen av dem påpeker at de av og til bør være mer fleksible i forhold til å omstille seg nye måter å jobbe på.

7.0 Diskusjon

I denne studien ble det til sammen oppgitt 82 faktiske eller vurderte avvik fordelt på 16 informanter. Med tanke på at informantene skulle oppgi alle avvikene de kom på i løpet av den tiden de hadde vært ansatt i sin nåværende stilling, er dette et overraskende lavt antall avvik. Dette lave tallet kan imidlertid skyldes at det ikke ble undersøkt hvor ofte hvert enkelt avvik finner sted, og om dette avviket var et enkelttilfelle eller om det gjentas sjelden eller ofte. Mange av avvikene som ble oppgitt er av en slik karakter at de gjentas svært ofte. Ut fra dette kan vi si at det oppgitte antallet avvik ikke gir et riktig bilde på hvor ofte avvik skjer. Dette gjelder også i forhold til at det ikke var store forskjeller på avvik mellom de ulike alders- og arbeidserfæringsgruppene. Resultatene viste at de yngste og de med minst erfaring, også avvek minst, men forskjellene utgjorde kun et par avvik. Denne lave forskjellen kan imidlertid forklares med at jeg i denne studien ikke fokuserte på hvor ofte et avvik gjentas. Det er naturlig å tro at de med mest erfaring har fått sine egne måter å gjøre jobben sin på, og at de dermed har gjort dette til en rutine som de gjentar ofte. Selv om denne studien ikke viser til hvor ofte avvik skjer, gir den dermed opplysninger om hvilke avvik som finner sted og hva som er grunnen til at lærerne velger å gjøre som de gjør.

Med utgangspunkt i at denne studien tar for seg avvik fra organisatoriske beslutninger, regler og prosedyrer, faller avvikene i hovedsak innenfor det Robinson og Bennett (1995) kaller for organisatoriske avvik. Lærerne i denne studien rapporterer oftest om avvik i forhold til undervisning. I hovedsak dreier dette seg om at læreren velger å bryte med de regler eller prosedyrer som ikke regnes som gunstige for læring. Det er heller ikke uvanlig at avvik skjer i friminuttet, i forhold til ordensregler, systemer eller administrative/tekniske ting. Avvikene skjer ofte i tilfeller der læreren føler at regelen ikke er gjennomførbar i sin opprinnelige form. Dette gjelder f.eks. i forhold til regelen om at elevene har krav på individtilpasset opplæring, eller at elevene ikke skal få hjemmelekser. Avvik forekommer også som en konsekvens av prioritering, dette på grunn av sterkt tidspress og enorm arbeidsbelastning. I noen tilfeller følger ikke læreren regler/instrukser fordi vedkommende anser dem som unødvendig.

Slik Merton (1957) illustrerer med sin typologi, avhenger lærernes handlinger av hvor sterkt de identifiserer seg med skolens mål og midler for å nå disse målene. I visse tilfeller er læreren enig med målet, men ikke med midlene for å nå dette målet, og da velger vedkommende å handle innovativt. Læring i klasserommet er både skolens og lærernes mål, men det oppstår imidlertid uenigheter i hvordan man skal nå dette målet. På samme måte gjelder dette i forhold til ordensreglementet. Både lærerne og ledelsen er enig i at god orden

og oppførsel blant elevene er viktig, men de er uenig i hvor streng straffen skal være. I motsetning til ledelsen, mener lærerne at man kan bruke andre virkemidler enn å skrive anmerkninger, som f.eks. å irettesette elevene muntlig, gi dem en advarsel, o.l. I og med at innovasjon blir sett på som positivt for organisasjoner, kan disse avvikene regnes som positive. I andre tilfeller identifiserer ikke læreren seg med hverken mål eller midler, og forsøker dermed, gjennom det Merton (1957) betegner som opprør, å erstatte disse med nye. Dette gjelder spesielt i forhold til administrative/tekniske ting og i forhold til systemer. Lærerne som ikke ønsket å telle søppel i forbindelse med at skolen skulle grønt-sertifiseres, gjorde opprør, og gikk imot både mål og midler. Det samme gjelder for læreren som ikke ønsket å rapportere om egen måloppnåelse i forbindelse med en medarbeidersamtale.

Det skjer flest avvik fra regler/instrukser som kommer fra ledelsen på den enkelte skole. Det at det avvikes mest i forhold til organisatoriske beslutninger som kommer fra ledelsen på skolen kan skyldes ulike faktorer. En potensiell forklaring kan være at de fleste av reglene er utarbeidet på den enkelte skole av skolens ledelse, og at det i hovedsak er regler fra dette nivået læreren støter på i hverdagssituasjoner. Dermed blir det naturlig at man avviker mest fra de reglene/instruksene man er mest i møte med. Ser man det fra en annen side, kan det også være at lærerne avviker fordi de ikke er enig i de beslutningene som fattes av ledelsen. I det norske skolesystemet er det staten som kommer med overordnede mål og planer. Den enkelte kommune eier og har ansvar for grunnskolene. Selv om skoleeier har ansvar for skolene, og må påse at opplæringen og den daglige driften skjer etter regler og instrukser, blir mye av ansvaret for den daglige driften delegert til den enkelte skole. Ledelsen på skolene er ansvarlige for å utarbeide virksomhetsplaner som skal fungere som et styringsverktøy der kortsiktige og langsiktige mål beskrives. I lys av dette har de til en viss grad mulighet til å lage sine egne regler og instrukser som gjør seg gjeldende i daglig praksis. Man kan dermed si at de overordnede visjonene og målene i skolen, er utarbeidet på nasjonalt og kommunalt nivå, mens måten man skal nå disse målene på ofte er utarbeidet på den enkelte skole. Det er naturlig å anta at lærerne er enig i de overordnede målene, som f.eks. at læring skal skje i et klasserom, at elevene skal bli ivaretatt, osv. Men det kan imidlertid være at lærerne ikke er enig i måten man skal nå dette målet på, og at de avviker fordi de ikke identifiserer seg med det ledelsen har satt som middel for å nå det enkelte målet. Det at lærerne avviker mest fra organisatoriske beslutninger fattet av ledelsen på skolen, kan forklares med at de ikke identifiserer seg med middelet for å nå målet, og at avvik skjer som en respons på denne uenigheten.

Funnene fra denne undersøkelsen viser et overveiende antall positive eller nøytrale avvik. Lærerne selv ser på majoriteten av avvikene som konstruktive, og oppgir i flest tilfeller at avviket resulterte i positive konsekvenser for elevene. Dette kan ses i sammenheng med Galperins (2003) former for konstruktive avvik. I de tilfellene der avvikene er av positiv karakter, er det snakk om *utfordrende konstruktive avvik*. For å kunne yte best mulig service overfor elevene, tøyer og bryter lærerne organisasjonens regler og prosedyrer i jobbutførelsen. Spreitzer og Sonenshein (2004) ser på intensjonen bak avviket som det viktigste kriteriet når man skal vurdere om et avvik er positivt eller ikke. Lærerne rapporterer at de handler utfra et ønske om å gjøre det som er best for elevene og det som fremmer læring, samtidig som de også ønsker å utnytte tiden best mulig. Hvis man legger til grunn disse intensjonene kan man, i følge Spreitzer og Sonenshein (2004), se på disse avvikene som positive.

Avvikene som ble rapportert faller i hovedsak under kategorien «lite alvorlige». Dette resultatet kan være en konsekvens av at lærerne har utelatt å informere om de avvikene som kan oppfattes som alvorlige. Det er imidlertid andre funn fra undersøkelsen som forsterker troverdigheten i forhold til at lærerne ikke begår alvorlige avvik. Resultatene viser at lærerne i mange tilfeller ikke får noen reaksjoner på avviket de begår. De gangene ledelsen reagerer er dette oftest i form av sanksjoner som irettesettelse, o.l. Dette er noe som peker i retning av at ledelsen ville reagert dersom lærerne hadde gjort alvorlige avvik fra organisatoriske beslutninger. Det er allikevel en grunn til å stille seg undrende over hvorfor det ikke kommer flere sanksjoner fra ledelsen i forbindelse med avvikene. Det at ledelsen ikke kommer med mange reaksjoner i forhold til de avvikene som begås, viser også til at lærerne i en viss grad står fritt til å velge hvilke regler og instruksjoner de skal følge. Lærerne på sin side, påpeker at de har mye autonomi og handlingsfrihet, og at dette er noe de verdsetter høyt. Det at ingen kommer inn for å kontrollere hva de gjør i klasserommet gir dem en følelse av at de selv kan bestemme hva de skal prioritere. I følge Galperin (2003:165), kan autonomi og handlingsfrihet være en faktor som bidrar til at det skjer avvik fra regler. Det at lærerne ikke blir kontrollert av sine overordnede gir dem mulighet til å gjøre ting på sin egen måte. Denne autonomien gir lærerne mulighet til å være nyskapende, og fornye skolen med nye måter å løse problemer på.

Funnene fra studien viser at i de aller fleste tilfeller vil læreren gjøre det samme avviket igjen. Dette indikerer på at lærerne er fornøyd med de avvikene de gjør, og at dette er tungt overveide handlinger. Dette er også noe som samsvarer med de vurderingene lærerne gjør i forbindelse med avvikene. Disse vurderingene kretser i hovedsak rundt hva som er det beste

for elevene, hvordan tiden skal utnyttes best mulig, eller hvordan mellommenneskelige relasjoner skal ivaretas. Skolen er i stadig endring, og dermed gjør lærerne også vurderinger i forhold til hvor nødvendig det er med disse endringene og hvor mye de selv skal endre sin arbeidsutførelse. Lærerne opplever ofte at de strekkes mellom det å være lojale overfor ledelsen og reglene, og det å si i fra når ting ikke er slik de burde være. I dette spennet er det ikke uvanlig at de velger å gjøre avvik. Dette blir gjort med intensjon om å gjøre det som er det beste for elevene, og ut fra det man selv ser på som hensiktsmessig. Slike handlinger betegner Morrison (2006:7) som prososial regelbryting. Det legges til grunn at reglene/instruksjonene ikke samsvarer med lærerens egne verdier. Dette gjør seg spesielt gjeldende i tilfeller der mellommenneskelige forhold står på spill, som f.eks. ved elevbetroelser.

Kidwell og Martins (2005:12) forklaring på at ansattes normer legger føringer for hvilken type atferd man skal følge, gjør seg gjeldene i denne studien. De lærerne som har vært lenge nok i læreryrket er spesielt opptatt av å holde seg til ting slik de alltid har vært, og er i mange tilfeller i mot nye ting som blir implementert i skolen. De har sin egen måte å løse ting på, og ser ikke veldig positivt på endringene som finner sted. Ledelsen på sin side ønsker å ta inn nye konsepter i skolen, og forsøker dermed å implementere endringer som ofte kan møte en del motstand. Den yngre garden er noe mer positive til endringer og avviker dermed også noe mindre enn sine mer erfarne kollegaer. Sett fra en annen side kan mange av disse avvikene sees på som prososiale, ettersom lærerne av og til kan oppleve at reglene/instruksene går i mot sin hensikt. Lærerne opplever ofte at det, enten fra ledelsens side eller fra politiske hold, forsøkes å implementere nye konsepter som ikke egner seg å bruke i deres undervisning. I disse tilfellene handler lærerne, slik Morrison (2006:7) også påpeker, ut i fra det de selv mener er hensiktsmessig. De har en intensjon om å handle ut i fra det som er best for elevene og deres læring.

Her kan man også trekke inn Staw og Boettgers (1990:536) teori om oppgaverevisjon. La oss først ta utgangspunkt i de tilfellene der læreren best vet hva som fremmer læring og hva som gir mest utbytte for elevene, og at reglene/instruksene de må forholde seg til ikke alltid er like fornuftige. Avvik fra disse reglene/instruksene er da gunstige for elevene og for skolen som organisasjon. Lærernes ytelse anses som utmerket, og deres avvik blir her sett på som nødvendige handlinger. Dette gjelder spesielt i forhold til situasjoner som f.eks. at lærerne avviker fra regelen om å undervise i store landskap for mange elever på en gang, eller at vedkommende lar elever sitte inne i friminuttet og jobbe med skolerelaterte ting. På den andre

siden, utfører også lærerne avvik i forhold til regler/instrukser som er riktig spesifisert. Det at lærerne ikke har på seg gul vest i forbindelse med vakting, at de ikke møter opp på møter eller at de lar elevene gå før timen er over, er avvik som regnes som unødvendige og lite hensiktsmessige.

Selv om man kan si at lærerne i mange tilfeller avviker fordi det er gunstig for elevene og skolen som organisasjon, er det også viktig å påpeke at dette ikke gjelder for alle avvik. Noen avvik blir også gjort i forhold til riktig spesifiserte regler og prosedyrer, og anses dermed som ugunstige for skolen som organisasjon. Dette er imidlertid noe lærerne i denne studien er klar over. Det påpekes at det er viktig å se utover sin egen omkrets i forhold til slike ting, og at man som lærer stadig må være i utvikling. Ved å akseptere de reglene og prosedyrene som er riktig spesifisert kan læreren utvide sin måte å jobbe på og dermed utvikle seg selv som lærer.

7.1 Sterke og svake sider ved studien

Styrken i denne studien ligger i at svarene er samlet inn gjennom direkte kontakt med lærerne, noe som har gitt meg førstehåndsinformasjon i forhold til temaet jeg undersøker. I og med at dette er en studie om avvik blant lærere, er det en fordel at de også er valgt ut som informanter. På den måten kan man få et godt innblikk i tingenes tilstand. Dette fordi det dreier seg om en yrkesgruppe som i stor grad jobber selvstendig, og sjelden, om aldri, blir kontrollert av sine overordnede.

Det jeg anser som studiens styrke kan på en annen side også være en svakhet. Denne studien ser på avvik blant lærere sett ut i fra lærerens eget synspunkt. Svarene som kommer frem i denne undersøkelsen kan på mange måter ses på som subjektive opplevelser der kun den ene partens syn på saken kommer frem. Det er imidlertid flere innblandede aktører i en skole, som f.eks. ledelsen og elevene. I og med at det kun er tatt utgangspunkt i lærernes egne uttalelser, kan dette være med på å bære preg av ensidighet, og gi et skjevt bilde av virkeligheten. Det finnes heller ingen garanti for at svarene som har kommet frem i intervjuene er ærlige og samsvarer med faktiske tilstander. For alt jeg vet, kan lærerne ha ulike motiver for å holde tilbake informasjon som ville gitt et annet utfall for denne oppgaven. Et vanlig argument mot intervjuforskning er at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres. Resultatene fra denne undersøkelsen er spesielt begrenset til denne spesifikke studien. Selv om svarene er individuelle og kun gjeldende for denne studien, er det allikevel et

visst grunnlag for å generalisere. Dette fordi skolesystemet styres på samme måte i hele landet, og i de fleste skolene jobber lærerne under samme kår.

7.2 Implikasjoner

I denne studien har jeg forsøkt å belyse de avvik som blir gjort i skolen. Det vi kan lære av denne studien er at avvik ikke nødvendigvis trenger å være noe negativt, men heller prososialt og nyttebringende i visse situasjoner. Når det gjelder tilfeller der avvik skjer på grunn av forglemmelse, latskap, o.l. er det viktig å huske på at lærerne er mennesker, og at det er menneskelig av og til å sluntre unna ting for å gjøre det enklere for seg selv. Det kan være at de i noen situasjoner ikke er bevisst over at det de gjør egentlig er brudd på en regel, og dermed et avvik. Denne studien kan være med på å gjøre dem mer bevisst over dette, samt få dem til å reflektere mer over sine handlinger. På den måten kan man bidra til å unngå at enkelte avvik skjer. På den andre siden kan denne studien gjøre skoleledelsen oppmerksom på hvilke avvik som skjer, samt få dem til å reflektere over årsakene. Ved å gjøre ledelsen bevisste på hvilke ting det avvikes i forhold til, kan man bidra til at forholdene legges til rette, slik at enkelte avvik avverges. I og med at lærere stort sett jobber under samme kår i hele landet, kan denne oppgaven være av interesse også for andre skoler.

7.3 Videre forskning

Denne studien fokuserer på avvikende atferd blant lærere, og baserer sine funn på lærernes egne uttalelser om disse avvikene. For å få et mer nyansert bilde av hva som er den faktiske virkeligheten, samt se flere sider av denne saken, kan det i videre forskning være aktuelt å gjøre undersøkelser i forhold til andre parter i skolen. Det hadde vært interessant å se hva ledelsen mener om avvikene som begås og hvilke tanker de har i forhold til dette. På denne måten kunne man fått belyst flere syn på saken. En annen ting som kunne vært aktuell å undersøke er elevenes syn på de avvikene som skjer. Det hadde vært spennende å se deres side av saken og se på deres bevissthet om at avvik forekommer, og hvilke tanker de har om dette.

Litteraturliste

Bennet, R.J., Robinson, S.L. (2000). Development of a Measure of Workplace Deviance. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 85, nr. 3, side 349-360.

Galperin, B.L (2003). Can workplace deviance be constructive? I: Sagie, A., Stashevsky, S., og Koslowsky, M. (2003). *Misbehaviour and Dysfunctional Attitudes in Organizations*. New York: Palgrave Macmillian.

Kidwell, R. E, og Martin, C. L. (2005). The prevalence (and ambiguity) of deviant behavior at work. I Kidwell, R. E, og Martin, C. L. (red.): *Managing Organizational Deviance*. Thousand Oaks: SAGE Publications. Side 1-21.

Locke, E.A. (2003). Good definitions: The epistemological foundation of scientific progress. I J. Greenberg (red.), *Organizational behavior: The state of the science*. 2. utgave. Side: 415-444. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Merton, R.K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.

Morrison, E. W. (2006) Doing the job well: An investigation of pro-social rule breaking. *Journal of Management*. Side 5-28.

NOU 1996: 22 (2006). *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19961996/022/PDFA/NOU199619960022000DDDPDFA.pdf>

Robinson, S. og Bennett, R. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*. 38. Side: 555-572.

Spreitzer, G. M. og Sonenshein, S. (2004). Toward the construct definition of positive deviance. *American Behavioral Scientist*. 47,6. Side 828-847.

Staw, B. M. og Boettger, R. D. (1990). Task revision: A neglected form of work performance. *Academy of Management Journal*, 33,3. Side 534-559.

Utdanningsforbundet. (23.3.2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra:
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_a4_bm31.10.12.pdf

Utdanningsdirektoratet. (1993). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no

Warren, D.E. (2003). Constructive and destructive deviance in organizations. *Academy of Management Review*, 28. Side: 622-632

Vedlegg 1: Infoskriv til lærerne

Kjære lærer!

Aller først ønsker jeg å benytte anledningen til å takke deg for at du stiller opp for intervju.

Mitt navn er Ifeta Maglic, og jeg er masterstudent i offentlig politikk og ledelse ved UIA Kristiansand. Dette semesteret skriver jeg masteroppgave innen fagfeltet ledelse i offentlig sektor. Helge Hernes, førsteamanuensis og studiekoordinator ved Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag på UIA, er veileder for denne oppgaven.

Temaet jeg har valgt for min oppgave er avvikende atferd i organisasjoner. Intervjuet skal i hovedsak dreie seg om situasjoner der du enten vurderte eller faktisk valgte å ikke følge en regel, instruks eller ordre fra din overordnede. Grunnen til at jeg har valgt å bruke skole og lærere som arena for min undersøkelse er fordi dere lærere ofte arbeider i skjæringspunktet mellom det å være selvstendige og autonome, samtidig som dere også må følge instruks fra rektor. I tillegg til at lærere må forholde seg til en lærerplan som er lik for hele landet, er det også slik at kommunen kan komme med ordre og instruks de ønsker skal være gjeldende på den enkelte skole.

Jeg har satt av ca. 1 time til intervjuet, og for at vi skal kunne utnytte tiden best mulig, håper jeg du har mulighet til å tenke litt gjennom dette temaet på forhånd. Jeg er interessert i å høre om situasjoner der faktisk avvek, eller der du vurderte å avvike fra instruksene, men av ulike grunner lot være. Det er fint om du tenker på flere slike situasjoner. Her kan det også være snakk om situasjoner der du velger å avvike på grunn av moralske og etiske dilemmaer.

Dersom det er noen uklarheter i forbindelse med dette intervjuet som du ønsker å avklare før jeg kommer, er du velkommen til å kontakte meg på telefon eller e-post.

På forhånd tusen takk!

Kontaktinfo:

Ifeta Maglic | Student | ifetah08@student.uia.no | 936 56 955

Helge Hernes | Førsteamanuensis | helge.hernes@uia.no | 381 41 605

Med vennlig hilsen

Ifeta Maglic

Vedlegg 2: Intervjuguide

Yrke:

Utdannelse:

Arbeidserfaring:

Fortell om en situasjon i din nåværende jobb der du bevisst vurderte eller valgte å ikke følge en instruksjon, retningslinje, eller prosedyre som skulle følges? Kan du fortelle om denne situasjonen i detalj?

Dette avviket, var det et brudd på en allmenn regel på arbeidsplassen eller var det en ordre fra rektor eller andre overordnede som du vurderte eller valgte å ikke adlyde?

Hvilket nivå kom denne regelen eller instruksjonen fra: lærerplan, kommunen eller rektor?

Kan du beskrive hva du gjorde og hvilke tanker du hadde forut for denne handlingen?

Kan du beskrive hva du tenkte under selve handlingen?

Hvilke tanker hadde du i etterkant av handlingen?

Hvilke konsekvenser fikk dette avviket for deg?

Hvilke konsekvenser fikk det eller ville det fått for andre ansatte eller elever på skolen, for rektor/ledelsen eller for skolen som organisasjon?

Dersom du bare vurderte dette avviket, hvorfor valgte du å ikke avvike?

Hvilke konsekvenser tror du dette avviket ville hatt for deg dersom du gjennomførte det?

Vet noen andre om dette avviket/vurderingen av avviket? I tilfelle hvem: elever, kollegaer, rektor/ledelsen?

Hvilke reaksjoner har du fått i forbindelse med dette avviket eller i forbindelse med vurderingen av avviket?

Hvilke overveielser gjorde du i forbindelse med dette avviket?

Var dette avviket til det beste for deg selv, for elevene eller for skolen som organisasjon, og på hvilken måte?

Ville du ha gjort det samme igjen?

Kan du nå fortelle om en ny situasjon der du gjorde eller vurderte et avvik?

Kan du fortelle om en ny situasjon..

Har du noe annet å tilføye til dette tema og det vi har snakket om?